



[Re] Conta-me uma História

Lara Filipa Duarte Valente
Custódio

N.º 160139008

As Histórias como Instrumento
Pedagógico do Educador de Infância na
Creche e no Jardim-de-Infância

Relatório de Projeto de Investigação
Mestrado em Educação Pré-Escolar

31 de julho de 2017

Versão Definitiva

Constituição do Júri:

Presidente: Professora Doutora Ângela Maria Gomes Teles de Matos Cremon de Lemos

Arguente: Mestre, especialista reconhecida pelo CTC, Maria Manuela Sousa de Matos

Orientador: Professora Doutora Sofia Gafo da Silva Corrêa Figueira

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço à minha família – ao meu marido, pais, sogros e irmã – pela paciência, incentivo, dedicação, amor incondicional e por acreditarem sempre em mim. Obrigada por me apoiarem nesta jornada e por não me deixarem desistir nos momentos de maior cansaço. Obrigada pelos abraços, pelos sorrisos, pela compreensão e por me ouvirem. Por me ajudarem a crescer a nível pessoal.

Obrigada a ti, meu filhinho, porque me tens ensinado a ver a educação através do olhar de mãe. Porque me encantas a cada dia e porque contigo posso crescer e aprender mais. Obrigada porque, por ti, quero ser uma melhor profissional. Porque, por ti, quero cuidar de outras crianças como gosto de pensar que o fazem contigo.

Obrigada a todos os docentes que contribuíram para a minha formação e para que desenvolvesse as capacidades de questionar, pesquisar e refletir. Em especial, agradeço à professora Ângela Lemos pela partilha de experiências, por me inspirar e por me ajudar no processo de mudança de Mestrado. À professora Sofia Figueira pelo apoio incansável, pela empatia, pela compreensão, pela generosidade nas partilhas, por acreditar em mim, por me orientar neste percurso de construção deste projeto.

Agradeço, ainda, às educadoras cooperantes que partilharam vivências comigo. Pela disponibilidade e abertura às minhas propostas. Por me acolherem nas suas vidas e por me ajudarem neste início de construção de identidade profissional. Por serem reflexivas e acreditarem que é possível criar ambientes educativos ricos e de elevada qualidade.

Obrigada a todas as crianças e famílias que me acolheram nas suas vidas. Por me reconhecerem fora do contexto de estágio.

Por fim, agradeço a todas as Instituições e respetivas direções que, generosamente, me acolheram e me integraram em cada contexto de estágio.

Resumo

O presente projeto tem como tema principal o uso pedagógico das histórias por parte do educador de infância em contexto de creche e jardim-de-infância. Tem como finalidade encontrar formas de promover a utilização das histórias em ambos os contextos pedagógicos referidos.

Devido à mudança de Mestrado, a escolha do tema deu-se após o primeiro estágio em contexto de jardim-de-infância, o que condicionou a recolha e análise de informação. Para além disso, o facto de ter passado por diversos contextos de intervenção devido a gravidez de uma educadora cooperante e incompatibilidade com o estágio de outra colega levou a que pudesse vivenciar imensas experiências que possibilitaram compreender melhor a importância das histórias no quotidiano de uma educadora de infância, quer em creche, quer em jardim-de-infância.

Este projeto de investigação recorreu a um paradigma interpretativo e uma metodologia qualitativa às quais pertence a abordagem de investigação-ação, que guiou o estudo em questão, pois este tipo de metodologia investigativa é a mais adequada na área da Educação. Assim, os procedimentos de recolha, tratamento e análise de informação utilizados foram a observação participante, recolha e análise de fotografias, áudios e vídeos (dispositivos multimédia), notas de campo, pesquisa e análise documental (Projetos Educativos e Projetos Pedagógicos de Sala).

As intervenções incidiram em três dos quatro locais de estágio, tendo sido selecionadas tendo em conta a relevância para o estudo. A sua análise permite inferir que as histórias são uma importante ferramenta pedagógica para o educador de infância enquanto gestor do seu currículo, independentemente do contexto onde exerce. Através das mesmas torna-se possível desenvolver competências ao nível da Linguagem (compreensão e expressão), da imaginação e criatividade, do conhecimento do mundo e de si mesmo, do pensamento narrativo e de literacia precoce. Para além disso, constituem um importante meio de estabelecer a relação pedagógica entre o educador e as crianças, famílias e equipa pedagógica.

Palavras-chave: histórias, educador de infância, creche, jardim-de-infância, instrumento pedagógico, educação de infância, desenvolvimento

Abstract

This research project has as its main theme the pedagogical use of stories by the kindergarten teacher in both contexts of nursery and preschool. Its purpose is to find ways to promote the use of stories in such pedagogical contexts.

Due to an exchange in my Master's Degree, the choice of topic occurred after the first internship in a preschool context. This fact has conditioned the gathering and analysis of information. In addition, having undergone through four intervention contexts due to various reasons has helped in better understanding the importance of stories in the daily life of a kindergarten teacher.

This research project has used an interpretative paradigm and a qualitative methodology to which the research-action approach belongs, and has guided this study for this sort of research methodology is the most adequate in the Educational matter. Thus, the procedures used for collecting, processing and analyzing information were participant observation, collection and analysis through multimedia devices (photography, audio and video), field notes, research and documentary analysis (Institutional Educational Projects and Educational Projects of each group).

The information selected for analysis in this study, according to its relevance for its theme, was collected in three of the four internships. A qualitative analysis allowed to infer that stories are an important pedagogical tool for the kindergarten teacher regardless the educational context. Stories also enable to develop language skills (understanding and expressing skills), imagination and creativity skills, global knowledge of the world and itself skills, narrative thinking and literacy skills. In addition, they are also an important tool in establishing a pedagogical relationship between the kindergarten teacher and children, families and work team.

Keywords: stories, kindergarten teacher, nursery, preschool, pedagogical tool, education, kindergarten, development

Índice

Resumo	ii
Abstract.....	iii
Introdução.....	1
Capítulo I – Quadro Teórico de Referência.....	5
1. Literatura Infantil: Histórias, Livros Infantis e Contos Tradicionais	5
2. Algumas Questões Sobre o Desenvolvimento das Crianças em Creche e Jardim-de-Infância	8
3. O Educador de Infância como Gestor do Currículo	14
4. Potencialidades Pedagógicas das Histórias	15
Capítulo II – Metodologia de Investigação	19
1. Procedimentos de recolha, tratamento e análise de informação	22
1.1. Observação participante	22
1.2. Dispositivos multimédia (fotografias, áudio e vídeos).....	23
1.3. Notas de Campo	23
1.4. Pesquisa e análise documental	24
Capítulo III – Análise e Interpretação da Informação Recolhida e das Intervenções Realizadas em Creche e Jardim-de-Infância	24
1. Caracterização das Instituições.....	25
1.1. Instituição A – Valência de Jardim-de-Infância.....	26
1.2. Instituição B – Valência de Creche	32
1.3. Instituição C – Valência de Creche	39
1.4. Instituição D – Valência de Jardim-de-Infância.....	45
2. Aspetos variantes e invariantes.....	50
2.1. Contexto de Jardim-de-Infância – Instituições A e D	50
2.2. Contexto de Creche – Instituições B e C.....	52
3. Intervenção Prática	58
3.1. Instituição A – Contexto Jardim-de-Infância	61
3.2. Instituição B – Contexto de Creche.....	65
3.3. Instituição D – Contexto de Jardim-de-Infância	72
Capítulo IV – Considerações Finais	77
Referências Bibliográficas.....	84
ANEXOS	88

Anexo 1 – Organograma da Instituição A (Projeto Educativo 2015/16).....	88
Anexo 2 – Organograma da Área de Crianças e Jovens da Instituição A (Projeto Educativo 2015/16).....	89
Anexo 3 – Planificação da educadora, exposta à porta da sala (Semana 26 de outubro a 6 de novembro de 2015)	90
Anexo 4 – Calendário escolar 2015/2016 da Instituição B (Projeto Educativo, 2015/16)	91
Anexo 5 – Organograma Instituição B (Projeto Educativo, 2015/16).....	92
Anexo 6 – Planta de sala, Instituição B (PPS, 2015/16)	93
Anexo 7 – Rotina da Instituição C.....	94
Anexo 8 – Organograma do Agrupamento de Escolas a que pertence a Instituição D	95
Anexo 10 – Ilustrações do livro “O Capuchinho” (Woolvin, 2016).....	97
APÊNDICES	98
Apêndice 2 – Quadro de Rotina Diária, Instituição A	99
Apêndice 3 – Quadro de Rotina Semanal, Instituição A	100
Apêndice 4 – Atividades extracurriculares, Instituição A	101
Apêndice 5 – Planta da Sala, Instituição A.....	102
Apêndice 6 – Rotina diária, Instituição B	103
Apêndice 7 – Letra da canção “Quinta das Peras”	106
Apêndice 8 – Dossier de “Novidades”, Instituição B	107
Apêndice 9 – Planta da sala, Instituição C.....	108
Apêndice 10 – Planta de sala, Instituição D	109
Apêndice 11 – História reinventada, Instituição A	110
Apêndice 12 – Fotografia das figuras inventadas e Banda Desenhada	111
Apêndice 13 – Transcrição do reconto da história “O Capuchinho”, Instituição B ..	112
Apêndice 14 – Canção Sobre a Alimentação.....	118
Apêndice 15 – História escrita por mim e ilustrada pelas crianças	119
Apêndice 16 – Música introdutória do momento de conto.....	121

– *Conta-me uma história.*

Todas as noites, antes de dormir, o menino pedia uma história. Queria ouvir uma história de super-heróis, de dragões, gigantes e piratas com espadas. Queria uma história que falasse dele, dos seus receios e da forma como os conseguiria superar. Queria um momento a sós comigo. Um momento de ligação entre o meu interior e o seu. Um momento só nosso, onde os nossos mundos se reúnem.

*Contei-lhe uma história. Contei mil histórias.
Continuo a contar histórias, e assim continuarei enquanto ele quiser.*

Lara Custódio

Introdução

O presente relatório de investigação-ação surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE), realizado na Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico de Setúbal (IPS). Pretende apresentar não apenas as propostas de intervenção realizadas, mas também as observações e reflexões que permitem articular as inúmeras aprendizagens realizadas ao longo do Mestrado, bem como as vivências ao longo das práticas pedagógicas supervisionadas em contexto de creche e jardim-de-infância que tiveram a duração de dez semanas em cada valência no primeiro ano e três semanas em cada valência no segundo ano.

A escolha de um tema de investigação nem sempre é fácil e linear. Pode resultar de uma dúvida ou questão, de interesses, de uma situação concreta cuja reflexão levantou novas questões, de uma ideia ocasional ou de uma curiosidade (Bogdan & Biklen, 1994). Em qualquer uma das situações a escolha é sempre difícil e implica algum esforço por parte do investigador para sistematizar o seu pensamento e seleccionar os aspetos que mais lhe interessam aprofundar.

De modo a contextualizar a minha escolha, importa explicar brevemente o meu percurso de vida. Embora tenha nascido em Setúbal, viajei com os meus pais para África, Togo, com quatro meses. Lá permaneci e cresci, entre visitas anuais a Portugal, cerca de cinco anos e meio. Deste modo, nunca frequentei qualquer creche ou jardim-de-infância, no entanto, mantenho vivas memórias de histórias contadas e dramatizadas com a minha mãe e irmã. Recordo-me de ler imagens e bandas desenhadas (*Asterix e Obelix*), bem antes de saber ler palavras. Imaginava o que cada personagem dizia e fantasiava as ações na minha mente de criança. Ao ouvir contar e ler histórias construí, dentro de mim, narrativas sobre a realidade ao mesmo tempo que me construía enquanto ser humano (Bruner, 1991).

Importa, igualmente, referir que possuo Mestrado em Psicologia da Educação, do Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA), tendo realizado a minha primeira Tese de Mestrado sobre a influência do heteroconceito dos pais e educadores na formação do autoconceito de crianças em idade pré-escolar. Após realizar um estágio profissional para ingresso na Ordem dos Psicólogos num Colégio privado situado em Palmela, apercebi-me do meu interesse pela pedagogia e ensino. Pesquisei sobre a hipótese de Ensino Especial e deparei-me com a necessidade de profissionalização na área do Ensino, tendo iniciado a Licenciatura em Educação Básica na Escola Superior de Educadores de

Infância Maria Ulrich, em Lisboa. O nascimento de um filho e o desejo de uma formação que articulasse melhor a teoria com a prática levou-me a procurar a ESE no IPS, tendo ingressado no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo, no ano letivo de 2015/2016.

Apesar de iniciar o referido Mestrado confiante da minha escolha, as dúvidas começaram a surgir ao longo do primeiro estágio em contexto de jardim-de-infância, tendo tomado a decisão de mudar de Mestrado no final do primeiro semestre. Após falar com os Coordenadores de Mestrado em Educação Pré-Escolar e com a atual Diretora da ESE foi possível definir um novo percurso que se adaptasse às minhas necessidades e cumprisse as normas definidas pela legislação em vigor. Portanto, ao contrário do que se encontra definido no Plano de Estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE), o primeiro estágio (Estágio em Educação de Infância I) foi realizado em contexto de jardim-de-infância e o segundo estágio (Estágio em Educação de Infância II), em contexto de creche. O terceiro estágio (Estágio em Educação de Infância III) foi realizado encontrando-me já inscrita no plano de estudos do MEPE.

A mudança de Mestrado a meio do ano levou a que a escolha do tema de investigação surgisse após a primeira prática pedagógica supervisionada em contexto de jardim-de-infância, ao contrário do percurso realizado pelas minhas colegas durante o estágio em creche, o que dificultou o processo de recolha e análise de informação como irei referir mais adiante no Capítulo III.

Ao realizar uma reflexão retrospectiva acerca da minha intervenção no primeiro contexto de estágio, apercebi-me que existia uma forte preocupação por parte da educadora cooperante em ensinar, sobretudo às crianças com 5 anos, conteúdos das várias áreas do conhecimento, não valorizando tanto o processo de aprendizagem. Por outras palavras, apesar de se valorizar o aspeto lúdico das aprendizagens, havia uma maior preocupação em aproximar o tempo estipulado ao trabalho diferenciado com o grupo de crianças com 5 anos ao ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB). Por exemplo, existia a preocupação em que as crianças escrevessem os nomes “no canto superior direito” e a data no “canto superior esquerdo”, entre outros aspetos formais da aprendizagem da leitura e da escrita.

Observei longas conversas introdutórias de atividades dirigidas onde a educadora expunha o(s) tema(s) e explicava o pretendido. Fazia perguntas concretas e registava as

respostas. No entanto, eu não consegui identificar os interesses das crianças nem sentia entusiasmo das mesmas pelas tarefas propostas. Questionei a educadora cooperante sobre a planificação das atividades a que me foi explicado que estas não seguiam um plano, mas procuravam abordar questões que iriam abordar no 1º CEB. Embora compreenda esta preocupação considero, tal como João dos Santos e seus colaboradores (1996), que “a educação não deve visar apenas à administração de conhecimentos, mas sobretudo [...] à aquisição e desenvolvimento dos instrumentos básicos do pensar” (p. 43). Neste sentido, defendo que no trabalho com crianças em idade pré-escolar é fundamental exercitar a sua capacidade de reflexão sobre a realidade. É importante incitar e entusiasmar as crianças para aprender sobre o mundo que as rodeia e sobre elas próprias. Dar-lhes tempo para questionar e questionar-se, mais do que colocar questões e registar respostas.

É neste sentido que as histórias ganharam um novo sentido para mim e guiaram todas as minhas intervenções ao longo não apenas do primeiro estágio em contexto de jardim-de-infância, como irei descrever e analisar no Capítulo III, mas também ao longo dos restantes estágios (contextos de creche e, novamente, jardim-de-infância), recorrendo a livros e materiais produzidos por mim (por exemplo, um livro flanelógrafo, fantoches e outros acessórios) para dramatização de histórias (Apêndice 1).

De facto, as histórias favorecem e estimulam a criatividade em qualquer idade, potenciando o desenvolvimento de algumas capacidades fundamentais para as aprendizagens das crianças, entre elas, a perceção, a imaginação e a reflexão que permitem “à criança verificar que nem tudo o que parece é” (Santos *et al.*, 1996: 73). Isto é, proporcionam às crianças um conjunto de ferramentas fundamentais para pensar e consequentemente aprender, entre elas a capacidade de “antecipar, relembrar, relacionar, [...] questionar, reler, confirmar a compreensão e explorar a situação como for mais adequado” (Mata, 2010: 34). Para além disso, promovem o diálogo, identificando e relacionando conceitos, e ajudam a manter o interesse das crianças nas atividades utilizando atuações diferenciadas, as quais incentivam explorações e aprendizagens diversas (Spodek & Saracho, 1998; Mata, 2010).

Para além das suas vantagens enquanto facilitador do desenvolvimento da linguagem e potenciador das aquisições básicas necessárias para a aprendizagem posterior da leitura e da escrita, uma história funciona como “uma janela aberta para o mundo, pois é capaz de nos transportar para outras realidades e de nos fazer construir castelos de fantasia. [...]

[O] livro será sempre fonte inesgotável de riqueza, soprando sentimentos, paixão e companheirismo” (Rigolet, 2009: 9).

Por conseguinte, e considerando que as histórias fazem parte de mim enquanto pessoa e futura profissional, tornou-se pertinente a escolha do tema para investigação e intervenção: **“As histórias como instrumento pedagógico do educador de infância na creche e no jardim-de-infância”**. Assim, o presente projeto pretende responder à seguinte questão: **Como promover a utilização das histórias em contexto de creche e jardim-de-infância?**

O presente relatório encontra-se estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica que sustenta o presente estudo. É feita uma breve abordagem à Literatura Infantil reforçando o papel dos livros como principais agentes de aprendizagem das crianças. São referenciadas as principais características de um *bom* livro, distinguindo-se o livro do conto tradicional e lenda.

No segundo capítulo é caracterizada a metodologia de investigação-ação, sendo destacadas as principais opções metodológicas que constituem o paradigma interpretativo e abordagem qualitativa. São, ainda, referenciadas as técnicas e procedimentos para recolha de informação os quais foram mobilizados no projeto. É, igualmente, definida a questão de investigação em torno da qual se desenvolve este projeto de investigação.

O terceiro capítulo consiste na análise interpretativa das observações realizadas em contexto de creche e jardim-de-infância. Em primeiro lugar, serão apresentados os quatro contextos de estágio tendo em conta os aspetos variantes e invariantes inerentes. De seguida serão descritas e analisadas as minhas intervenções, procurando fazer uma reflexão interpretativa da minha ação pedagógica.

Por último, o quarto capítulo pretende, através das considerações finais, transmitir o meu percurso de aprendizagem ao longo do projeto. Irei referir as principais dificuldades sentidas, bem como as principais estratégias utilizadas para as ultrapassar. Terminarei refletindo sobre as aprendizagens retiradas de todo este processo. Procurarei fazer a ponte com alguns aspetos teórico-práticos e concluir com perspetivas futuras relativamente à minha prática educativa enquanto futura educadora.

Capítulo I – Quadro Teórico de Referência

1. Literatura Infantil: Histórias, Livros Infantis e Contos Tradicionais

As histórias constituem um recurso pedagógico que desperta as mais profundas emoções das crianças e, ao mesmo tempo, leva-as a pensar sobre si e sobre o mundo. Tal acontece, pois possuem uma estrutura de oposição binária que é típica do pensamento infantil (e.g., bom/mau, frio/quente). Este tipo de narrativa ajuda as crianças a organizarem toda a informação que lhes chega em categorias internas que lhes permitem simplificar a realidade e compreender melhor o mundo (Egan, 1994). Assim, o presente projeto pretende reforçar o uso pedagógico das histórias tendo em conta os seus diversos formatos, sejam através da literatura infantil, contos orais ou através de outros materiais didáticos.

As histórias são *unidades narrativas* que se distinguem de outras formas narrativas pois possuem um início, meio e fim especificamente assinalados com expressões como “*Era uma vez*” (início), “*Depois apareceu*” (meio) e “*Viveram felizes para sempre*” (fim). Por outras palavras, as estruturas linguísticas atribuem uma sequência lógica aos factos narrados (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinnazza, 2007).

As narrativas das histórias desenrolam-se em torno de uma ação/personagem principal. Todos os elementos supérfluos descritos servem apenas para desviar a atenção do ouvinte da história contada ou lida, correndo o risco de o desinteressar. Assim, quanto mais simples, direta e quanto mais ritmo tem a história, maior interesse desperta no ouvinte/leitor (Egan, 1994).

De facto, as histórias infantis devem abordar a vida tal como ela é, com aspetos bons e maus, com conquistas e perdas. Só assim ajudarão as crianças a compreender e organizar melhor as suas próprias histórias de vida. No entanto, este processo não pode nem deve ser feito inicialmente sem o apoio do adulto. À medida que as crianças vão tendo mais contacto com as histórias enquanto forma de organizar e construir a sua realidade interna, tornam-se progressivamente mais autónomos no pensar. Assim, “o narrador torna-se uma personagem interior que nos acompanha e com quem nós vamos aprendendo a dialogar, mesmo quando estamos sozinhos” (Diniz, 1989: 82).

Existem características específicas das histórias para crianças. Normalmente tratam-se de narrativas simples, curtas e contém personagens-tipo que vivem situações-tipo. As

crianças tendem a gostar mais das histórias com alguma previsibilidade da ação seguinte e que lhes permitem descobrir o que vem a seguir. Para além disso, gostam de personagens fantásticas com características gentis, pacientes e corajosas (Traça, 1992).

Nas histórias infantis, a narrativa dirige-se às crianças através de uma linguagem simbólica, afastada da sua realidade diária. Não existem factos, pessoas ou sítios reais pois, como acontece nas narrativas míticas, “o tempo e o espaço dos contos estão fora do tempo e do espaço reais” (Diniz, 1994: 57).

De facto, as histórias, na sua forma oral ou escrita, além de entreter e desenvolver a imaginação das crianças, possibilitam experiências de confrontação com alguns problemas existentes na vida real. Ao confrontar-se com esses problemas, as crianças desenvolvem modelos para conseguir resolver os seus conflitos momentâneos. Assim, as narrativas infantis possibilitam às crianças encontrar soluções hipotéticas que as ajudem a superar as suas angústias. Atribuem-lhes um nome e uma definição. Ajudam-nas a encontrar meios para derrotar os seus receios sem correr riscos (Diniz, 1994).

A literatura infantil diz respeito a toda a produção com um “toque artístico ou criativo” (Cervera, cit. por Bastos, 1999: 23), que recorra à palavra como principal meio de comunicação sendo o principal destinatário a criança (Bastos, 1999). Portanto, na literatura infantil encontram-se implícitos alguns aspetos da literatura tradicional de transmissão oral ou literatura de expressão oral (Diniz, 1994; Bastos, 1999). Este tipo de literatura refere-se a contos, lendas, fábulas, anedotas, provérbios, adivinhas, canções e rimas infantis. Possui, portanto, uma conotação social pois as suas narrativas têm origem na comunidade e nas necessidades sociais do momento em que surgem (Diniz, 1994).

Os livros infantis funcionam como agentes no processo de aprendizagem e socialização da criança, pois fornecem modelos e representações apropriadas da vida em sociedade e do seu funcionamento. Para além disso, despertam o seu imaginário, ajudando-a a desenvolver o gosto e interesse pela leitura (Traça, 1992).

De facto, um livro pode ser um *lugar* privilegiado para o estabelecimento de uma relação afetiva com a criança pois, através da sua história e ilustrações, a criança aprende a organizar o mundo interno e externo (Traça, 1992; Rodari, 1993; Rigolet, 2006).

Quando um adulto escolhe um livro infantil, deve ter em conta quer a ilustração, quer a escrita, enquanto elementos narrativos. Ou seja, as ilustrações são consideradas como

“texto ou pré-texto” (Escarpit & Lebas, 1988: 44) pois para além de tornar o texto esteticamente apelativo, realçam e completam a sua narrativa.

Glória Bastos (1999) define algumas características de um *bom* livro infantil, entre elas: (1) variedade – escolha e oferta variada que responda a diferentes necessidades (jogos, afetividade, informação, histórias, etc.); (2) coerência – entre imagens e texto; (3) Lisibilidade – até aos 6 anos as crianças necessitam de elementos visuais que complementem o texto e sejam facilmente identificáveis (por exemplo, personagens de uma história), devem explicar, informar e contar uma história; (4) Eficácia – fluência e cadência do texto, que não deve ser extenso nem complexo em crianças até aos 6 anos.

Em suma, um livro infantil de qualidade é um livro cujas ilustrações sejam simples, mas esteticamente apelativas, ricas e informativas. É um livro cujo texto esteja repleto de vivências que se assemelhem às vivências quotidianas da criança, não descurando a necessidade de acrescentar um toque de imaginação e criatividade que transcendem a realidade. Um bom livro ajuda a quebrar a rotina, permitindo às crianças desfrutar de momentos bons onde podem sonhar acordadas, onde podem viver a fantasia que uma boa história possibilita (Rigolet, 2006; 2009).

Existem vários tipos de livros infantis: livros profusamente ilustrados ou livros de imagens, livros de texto com ilustrações e livros apenas de texto. Em relação aos livros profusamente ilustrados ou livros de imagens, estes são dominados por imagens e acompanhados por pequenos textos que surgem a par com as imagens. No caso dos álbuns de imagens, estes dão primazia às imagens as quais podem, ou não, possuir características narrativas (Bastos, 1999). Em todos os casos, o livro desempenha um importante papel “no desenvolvimento sistemático da linguagem, na construção da personalidade, na formação intelectual, afetiva e onírica da criança e do adulto” (Traça, 1992: 75).

De facto, antes do aparecimento dos livros, existiam narradores profissionais que eram contratados para eventos importantes. No entanto, com o passar do tempo e com o desenvolvimento da escrita e imprensa, esta função social deixou de ser pertinente e necessária (Traça, 1992). Numa sociedade onde predomina a escrita, é através do livro que as crianças conseguem contactar com as suas raízes. Contudo, os livros por si só não conseguem transmitir nada. É apenas através de boas narrativas, isto é, de histórias que produzam algum tipo de transformação nos leitores, que as crianças podem desfrutar do que uma boa literatura consegue dar (Diniz, 1994).

O conto surge como sendo uma evolução dos mitos, verificando-se uma perda do conteúdo religioso presente nos mitos (Diniz, 1994). Para além de serem uma fonte de divertimento, os contos detêm em si e na sua estrutura uma função educativa. De facto, os contos orais desempenham um papel de destaque na literacia das crianças, a qual inicia muito antes de a criança aprender a ler e escrever. Os temas implícitos nos contos bem como o carácter repetitivo das estruturas internas contribuem para despertar nas crianças o interesse e gosto pela leitura, abrindo “o caminho da leitura literária” (Traça, 1989: 44).

Tal como acontece com as várias línguas que só existem porque as pessoas as falam, os contos personificam as culturas pois interiorizam um pouco de cada narrador, nas suas diferentes versões e recriações. Efetivamente, o facto de que, como diz o provérbio, “*quem conta um conto, acrescenta um ponto*”, não significa que a sua essência seja alterada pois os contos possibilitam “a aprendizagem da liberdade e da criatividade solidamente assentes em estruturas a-temporais” (Pereira, 1991: 31).

Um *bom* conto infantil aborda realidades do mundo da criança que poderão ser vistos pelo adulto como sendo demasiado cruéis. Contudo, “no conto há sempre uma evolução e um desfecho que dão um destino aceitável aos problemas postos e aos sentimentos manifestos” (Diniz, 1994: 56). É por isso que um bom conto permite à criança expiar os seus medos, enfrentar os seus receios e encontrar meios de os superar, seja através de um golpe certo de espada, de um feitiço lançado ou de uma armadilha fatal.

2. Algumas Questões Sobre o Desenvolvimento das Crianças em Creche e Jardim-de-Infância

O desenvolvimento humano não é uma curva linear e previsível. Pelo contrário. É um longo percurso de altos e baixos, de progressos e retrocessos, de frustrações e conquistas. Num curto espaço de tempo, uma criança muda rapidamente tornando a tarefa de acompanhar essas mudanças repentinas bastante difícil. No entanto, estes desequilíbrios e momentos de rutura no desenvolvimento da criança criam “oportunidade para uma nova organização do [*seu*] comportamento” (Oliveira, Mello, Vitória, & Ferreira, 2003: 38).

Um dos grandes estudiosos do desenvolvimento infantil foi Piaget. Para este autor, a interação constituía o principal elemento propulsor do desenvolvimento cognitivo. De facto, a conceção construtivista que Piaget postulou considera que o conhecimento é adquirido à medida que uma pessoa se apropria do objeto de interesse através de processos de assimilação e acomodação (Dolle, 1997).

Piaget distinguiu quatro grandes períodos a que chamou “estádios” de desenvolvimento cognitivo: estágio sensório-motor (aproximadamente até aos 2 anos); estágio da inteligência simbólica ou estágio pré-operatório (dos 2 aos 7-8 anos); estágio das operações concretas (dos 7-8 aos 11-12 anos); estágio formal (a partir dos 12 anos, sensivelmente). Estes períodos encontram-se profundamente relacionados com o desenvolvimento social e emocional das crianças.

Considerando que o meu projeto incidiu sobretudo em crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos importa ressaltar que estas idades correspondem ao final do estágio sensório-motor e ao estágio pré-operatório ou da inteligência simbólica. Assim, no primeiro estágio as crianças pequenas recolhem informação através dos seus sentidos, aprendendo através da sua ação física sobre o meio que as rodeia, daí o nome sensório-motor (Post & Hohmann, 2003). No segundo estágio, as crianças encontram-se num período de transição entre uma aprendizagem através da ação e uma aprendizagem através de um raciocínio mais concreto (Hohmann & Weikart, 1995).

Outro contributo importante para o estudo do desenvolvimento infantil foi Vygotsky (1991), o qual defendia que o desenvolvimento se constrói através das interações entre parceiros sociais através de processos de interação e mediação social. A sua perspetiva socio construtivista dava ênfase ao desenvolvimento da linguagem como principal meio de comunicação e interação humana que, por sua vez, promovia as trocas sociais que ajudavam a construir o conhecimento. Os conceitos de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e aprendizagem por “andaimaria” ajudam a sustentar práticas pedagógicas que promovam as interações entre pares como sendo uma excelente forma de aprendizagem, quer das crianças consideradas menos competentes, quer das consideradas mais competentes.

Por fim, não poderia abordar o desenvolvimento da criança sem abordar um dos seus principais teóricos, Jerome Bruner (Bruner, 1977; 1990; 1991). Este autor defende que o desenvolvimento cognitivo integra duas formas principais de pensamento: o pensamento lógico-científico e o pensamento narrativo. Estes dois tipos de raciocínio complementam-se no processo de construção da realidade. O pensamento lógico-científico encontra-se associado a um discurso mais teórico, sendo utilizado para formar conceitos e criar categorias normalmente baseadas em hipóteses que poderão ser ou não confirmadas. Por

sua vez, o pensamento narrativo diz respeito às histórias criadas em torno das experiências vividas e sentidas.

O pensamento narrativo existe, entre outros meios, nas histórias e possibilita desenvolver uma forma mais complexa de pensamento: a metacognição. De realçar que a narrativa, por si só, não estrutura o pensamento. É a forma como pensamos a narrativa e refletimos sobre a mesma tendo em conta as nossas experiências, vivências, concepções e contexto social que lhes atribui significados (Bruner, 1990). Deste modo, uma vez que as histórias favorecem o autoconhecimento e o conhecimento do outro, torna-se pertinente que o educador adote a narrativa sobre a forma de histórias (existentes ou criadas) como ferramenta pedagógica.

Bruner defende que a aprendizagem só adquire significado quando se constrói e que essa construção implica uma descoberta. Deste modo, atribui especial importância às histórias infantis como principal forma de atribuir significado à realidade pois nelas existe uma estrutura binária com situações opostas que permite às crianças criar as suas próprias narrativas que lhes fazem sentido a elas e permitem estruturar o pensamento (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinnazza, 2007).

A este propósito, importa também referir o trabalho de Kieran Egan (1992) onde, à semelhança de Piaget e outros autores, o desenvolvimento educacional é organizado por estádios: estágio mítico (dos 3 aos 8 anos, aproximadamente), estágio romântico (dos 8 aos 15 anos, sensivelmente), estágio filosófico (dos 15 aos 20 anos, aproximadamente) e estágio irónico (sensivelmente a partir dos 20 anos). Tendo em conta que a faixa etária abordada neste estudo abrange as crianças em idade de creche e jardim-de-infância (até aos 6 anos), considero pertinente realçar o estágio mítico, no qual se defende que o pensamento das crianças mais pequenas se assemelha às estruturas binárias presentes nas narrativas das histórias ou contos tradicionais.

Egan (1994) defende, ainda, que o conhecimento é construído não apenas pelas experiências da criança com o meio que a envolve, mas também através das concepções que possui acerca da realidade e que lhe permitem (re)formular novos significados mais abstratos, ainda que este processo seja inconsciente. Tal acontece porque “a vida imaginária da criança confere ao mundo que a rodeia cores e significados que ela tira de dentro de si” (Egan, 1992: 24).

Apesar de o *significado cognitivo*, isto é, a compreensão, ser um fator importante para o desenvolvimento e construção das aprendizagens das crianças, os *significados afetivos* proporcionam o contexto dessa compreensão, tornando-a pertinente para a criança. Com efeito, desassociar as emoções da cognição ou pensamento “é tornar a realidade incompreensível e desprovida de sentido. Este significado afetivo também parece especialmente importante como via de acesso ao conhecimento, e forma de provocar o interesse pelo saber” (Egan, 1994: 43). Assim, é importante integrar ambos os significados para que as aprendizagens sejam significativas, sendo esta integração viável através das histórias. Por outras palavras, as histórias permitem organizar de forma simples o significado da realidade (Egan, 1994).

Assim, e tendo em conta as diferentes perspetivas acerca do desenvolvimento do pensamento das crianças, considero importante posicionar-me perante as mesmas. De facto, apesar de valorizar o contributo de autores clássicos como Piaget e Vygotsky para compreender melhor o desenvolvimento das crianças, identifico-me bastante com Bruner e Egan pois considero que o conhecimento é construído a partir do modo como pensamos a realidade (interna e externa); da forma como narramos (interna ou externamente) o que vemos e experienciamos. Para mim, as aprendizagens são construídas pela criança através de histórias de vida (reais ou imaginadas) repletas de personagens, factos e emoções que as tornam relevantes e que, deste modo, se transformam em significados atribuídos ao mundo em que vive.

Considerando que a linguagem é uma das principais formas de expressão do pensamento das crianças, surge-me uma questão que considero pertinente: que evidências existem do desenvolvimento do pensamento de crianças pequenas que ainda não se conseguem exprimir bem através da linguagem oral?

Nesta sequência destaco a importância do brincar, nomeadamente, da brincadeira simbólica pois esta é uma das principais formas de organização e estruturação do pensamento de crianças pequenas que ainda não adquiriram totalmente a linguagem (Teyssèdre & Baudonnière, 1994). Por volta dos 2-3 anos dá-se um aumento na capacidade simbólica das crianças, refletindo-se assim o desenvolvimento do pensamento simbólico. Esta capacidade influencia a aquisição da linguagem, o desenvolvimento da capacidade de descentração afetiva (compreender o outro sentindo empatia e colocando-se no papel do outro). As crianças mostram-se, portanto, capazes “de perceber e

complementar o papel do outro [...] Isso evidencia a sua maior capacidade de entender as inquietações do outro a partir de poucos indícios e em coordenar seus comportamentos e intenções [*com as suas*]” (Oliveira, Mello, Vitória, & Ferreira, 2003: 43).

Assim, as crianças dessas idades ainda não possuem vários dispositivos de comunicação, interagindo com as outras crianças essencialmente através da imitação direta seja de comportamentos, gestos ou brincadeiras (Teyssèdre & Baudonnière, 1994). Torna-se, assim, importante proporcionar condições (situações, materiais e espaços) para que as crianças consigam exercitar o seu pensamento simbólico através de jogos faz-de-conta e de brincadeiras simbólicas.

Inicialmente as crianças mais pequenas demonstram alguma dificuldade em separar o seu papel do papel do parceiro de interação, assumindo simultaneamente dois papéis distintos. À medida que vão experienciando novas vivências e situações de interação, as crianças aprendem a descentrar-se e a olhar para as situações de diferentes pontos de vista (o seu e o do outro). Tal acontece por volta dos 5 anos de idade, quando a brincadeira do faz-de-conta se torna espontânea e não necessita de objetos complexos (Teyssèdre & Baudonnière, 1994).

A aquisição e desenvolvimento da linguagem é “um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interação com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008: 11). Trata-se mais do que simplesmente reproduzir um conjunto organizado de sons que denominam palavras; é compreender o seu significado e apropriar-se das regras gramaticais implícitas no seu uso. Esta capacidade torna a criança apta para comunicar e, ao mesmo tempo, aprender acerca da realidade que a rodeia (*Idem*).

O processo de aquisição da linguagem é, portanto, lento e gradual, ou seja, parte do simples para o complexo. Deste modo, a criança começa por comunicar através do choro, do sorriso e do olhar, passando posteriormente a explorar os sons pertencentes à língua materna (vocalizações), produzindo balbucios e lalações. Posteriormente vai adquirindo palavras “soltas” (sintaxe), que aprende a juntar para exprimir ideias (parataxe), evoluindo para as frases que se vão tornando cada vez mais complexas (hipotaxe) (Rigolet, 2006).

Como já foi referido, o desenvolvimento da linguagem é bastante acentuado a partir dos 2 – 3 anos de idade. A criança começa, portanto, a produzir enunciados maiores e mais

complexos sendo que os temas de conversa incidem no “seu mundo envolvente, ou seja, [nas] pessoas ligadas à sua educação, [nos] objetos” (Rigolet, 2006, p. 74), entre outros aspetos como, por exemplo, nas histórias que ouve contar e que vê nos livros a que tem acesso.

É interessante observar como as crianças, entre si, sem intervenção do adulto, conseguem discutir opiniões e pontos de vista, justificando-os. Esta capacidade surge por volta dos 3 anos de idade, a faixa etária em que se encontram as crianças implicadas neste diálogo (Teyssèdre & Baudonnière, 1994; Rigolet, 2006). Para além de ser uma capacidade linguística, é um sinal de desenvolvimento do pensamento e da capacidade de descentração do seu ponto de vista para entender o ponto de vista do outro.

De facto, a linguagem oral é um aspeto central para existir uma boa comunicação e, consequentemente, para se criarem relações interpessoais significativas. Para além disso, as crianças com idades entre os 3 e os 6 anos tendem a utilizar a linguagem como forma de explorar o meio e desenvolver capacidades cognitivas como pensar e raciocinar (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Uma vez que as histórias permitem desenvolver a imaginação das crianças a qual, por sua vez, se encontra intimamente relacionada com o pensamento simbólico torna-se importante incluí-las no currículo do educador, quer em creche, quer em jardim-de-infância. Neste sentido, é importante salientar a relação entre o educador e a criança como meio essencial para as aprendizagens. É necessária uma confiança mútua, quer da parte do educador que confia nas capacidades da criança, respeitando o seu tempo, ritmo e interesses, quer da parte da criança que confia nos desafios do educador e na sua importância para o seu desenvolvimento (Oliveira, Mello, Vitória, & Ferreira, 2003). Cabe, assim, ao educador proporcionar momentos em que as crianças possam expandir o seu vocabulário e gramática, auxiliando este processo através de atitudes que favoreçam o desenvolvimento da linguagem destacando-se, neste caso, a atitude de observar, esperar, escutar e incitar, pois, “quem não segue, não espera, não escuta, impõe [...] Qualquer aprendizagem é comunicação; para ser frutuosa, tem de manter o aspeto lúdico” (Rigolet, 2006: 56).

De facto, a emoção está “na base de toda a aprendizagem; a criança aprende quando o seu interesse é suscitado afetivamente ou sentimentalmente pelos problemas” (Santos, 1991: 24). Para além disso, a aprendizagem das crianças em idades de creche e jardim-de-

infância nunca pode ser diretiva. Pelo contrário, deve ser lúdica e partir da criança e dos seus interesses. No entanto, o objeto lúdico em si mesmo, seja um brinquedo ou um livro, não tem qualquer utilidade. É apenas através de uma atitude atenta, mas não diretiva, por parte do educador, que as crianças se sentem motivadas a explorar, descobrindo e aprendendo. No entanto, esta atitude é bastante difícil para mim, adulta e futura educadora, que gosto de partilhar novidades com as crianças. Que me entusiasmo de tal forma que, sem querer, limito atitudes de criatividade ou imaginação por parte dos pequeninos. Por exemplo, quando me apresentam um novo desafio, gosto de ter tempo para pensar nele, colocar e testar hipóteses, errar, tentar novamente, até encontrar uma solução. Se me dizem a resposta antes de ter tido tempo de pensar sobre o desafio colocado, torna-se mais fácil perder o interesse neste processo, perdendo igualmente a oportunidade de desenvolver todas as competências associadas (Goldschmied & Jackson, 2006; Gonzalez-Mena & Eyer, 2014).

3. O Educador de Infância como Gestor do Currículo

Um dos papéis do educador que considero ser em simultâneo uma vantagens e desvantagens, é a gestão do currículo das crianças que tem a cargo. Considero uma desvantagem pois torna-se extremamente difícil construir um currículo que responda às necessidades e interesses de várias crianças que, embora possam ter características semelhantes nalguns aspetos, são seres únicos e diferentes entre si.

Por outro lado, considero que gerir o currículo pode ser extremamente vantajoso por esse mesmo motivo, pois ao compreender as diferenças e semelhanças entre as crianças do grupo a nosso cargo, podemos construir progressivamente um currículo que corresponda às diversas necessidades e interesses das crianças do grupo. A este tipo de currículo chama-se *currículo centrado na criança*, interpretando as suas necessidades “em termos de conteúdo específico a ser aprendido” (Egan, 1992: 22).

Numa gestão eficaz do currículo, o educador assume uma vasta diversidade de papéis, entre eles: “preparação do enquadramento das aprendizagens; intencionalidade das atividades e rotinas; participação comunitária como estímulo da vida do grupo; registo como forma de alimentar a memória do grupo” (Vasconcelos, 2001: 96). Assim, considero que o papel do educador deve ser de mediador entre a realidade conhecida e a desconhecida (Hohmann & Weikart, 1995; Ostetto, 2000). O educador deve ser, portanto, aquele que brinca, que “sugere brincadeiras, dá significado às ações e experimentações

das crianças. E observar, ouvir, perceber as expressões e linguagens que as crianças revelam não é tarefa fácil” (Ostetto, 2000: 60). Não é, de todo, fácil criar um clima pedagógico seguro, positivo e estimulante para que as crianças se sintam suficientemente motivadas para explorar e aprender (Hohmann & Weikart, 1995; Post & Hohmann, 2003).

Tendo em conta todos os aspetos referidos anteriormente, e uma vez que a imaginação constitui “um dos mais poderosos e dinâmicos instrumentos de aprendizagem” (Egan, 1994: 14), considero que o educador deveria incluir a dinamização de histórias na construção do seu currículo, pois estas refletem as estruturas fundamentais do pensamento infantil podendo ser utilizadas como ferramentas importantes para as aprendizagens.

4. Potencialidades Pedagógicas das Histórias

Emília Traça (1989: 43) afirma que as histórias e os contos “são uma fonte de divertimento e possuem uma função educativa”. Desde a antiguidade se tem recorrido às histórias e contos orais como forma de ensinar. Platão, na Grécia Antiga, recorria frequentemente às histórias metafóricas como meio de aprendizagem e desenvolvimento do pensamento reflexivo (Traça, 1992). Assim, para que se torne num instrumento pedagógico, o educador deve conferir-lhe intencionalidade e auxiliar o discurso das crianças, reformulando frases e tecendo um texto bem estruturado com princípio, meio e fim.

As histórias favorecem a aquisição da linguagem pois proporcionam momentos de comunicação de qualidade entre a criança e o adulto cuidador, como Gonzalez-Mena e Eyer (2014) definem todos os educadores e adultos de referência que cuidam de crianças pequenas nas instituições educativas. Para que esses momentos sejam relevantes para as aprendizagens é, no entanto, necessário que o educador selecione previamente os materiais e as histórias (ilustrações e conteúdos), conferindo-lhes intencionalidade pedagógica (Rigolet, 2009).

Bruner e Egan consideram as narrativas infantis como sendo “uma janela para o desenvolvimento infantil” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinnazza, 2007: 263) propondo que, enquanto protagonistas, as crianças devem modificar as histórias incluindo situações incomuns originárias de outras histórias ou de vivências e experiências de vida de modo a enriquece-las e torna-las mais interessantes.

Através das histórias, a criança adquire competências de leitura assim como adquire competências linguísticas ou capacidades de resolução de problemas. Vai construindo os seus circuitos de comunicação em função das suas experiências e das respostas que obtém a partir das suas ações, bem como do suporte dado pelos adultos que a rodeia. Sendo o mundo um lugar complexo, é importante que a criança aprenda a adaptar-se, a experimentar, testar hipóteses que coloca acerca da realidade e dos objetos, encontrar modelos e padrões de funcionamento (Traça, 1992). Assim, para além de contribuir para o desenvolvimento da linguagem, as histórias favorecem também o desenvolvimento socio-emocional e afetivo pois estas encontram-se diretamente relacionadas com respostas afetivas. Como refere Kieran Egan (1994: 41), “um bom contador de histórias faz vibrar as emoções”.

Contar histórias é uma arte que implica capacidades e características específicas por parte de quem o faz. Um bom contador de histórias deve possuir uma boa memória, dominar a linguagem oral, e possuir uma capacidade de improviso para colmatar algum imprevisto que surja no decorrer da narrativa (Traça, 1992: 131).

De facto, ler ou contar uma história “adquire sempre [...] dimensões insuspeitadas e insuspeitáveis, [...] [*pois é um ato*] de grande responsabilidade, tornando-se no nosso aliado educativo” (Rigolet, 2009: 112). Ao contar uma história de uma forma serena, o adulto demonstra à criança que a acompanha nesta jornada fantástica e transmite-lhe segurança para enfrentar os medos e angústias. Assegura à criança que afinal esses medos não são tão assustadores quanto ela pensava e que existe uma solução (ou mais do que uma) para as suas angústias. Possibilita-lhe libertar-se progressivamente das suas inquietações, reorganizando o seu pensamento e emoções. Ou seja, “a criança cresce, encontra segurança e sentido para a vida, quando tiver entendido e resolvido problemas pessoais por conta própria e não por eles lhe terem sido explicados por outros” (Diniz, 1994: 59).

Deste modo, para além do desenvolvimento cognitivo e da linguagem, as histórias promovem o desenvolvimento sócio afetivo uma vez que sintonizam as crianças com as suas angústias e com os seus desejos, ajudando-as a reconhecer os seus medos e a definir estratégias para os resolver (Pereira, 1991). Efetivamente, a angústia e o sofrimento, fazem parte da realidade em que vivemos. Nas histórias tradicionais existem, portanto,

personagens bons e maus, sentimentos de alegria e tristeza, sendo o sofrimento descrito sem eufemismos, pois pertence à vida e não deve ser omitido (Diniz, 1989).

A gestão do tempo, ao contar histórias, encontra-se estreitamente relacionada a gestão do espaço disponível para esse ato. Quando o educador ainda não conhece bem o grupo de crianças, torna-se preferível iniciar “com leituras curtas, de qualidade, e fáceis de entender, sem nunca cair num reducionismo simplista” (Rigolet, 2009: 113).

De facto, contar e ler histórias apresentam algumas diferenças quer na inflexão da voz, timbre, pausas e ritmo. Para além disso, quem lê uma história tem a desvantagem de prender o olhar no livro e perder algum poder de movimentação (utilização de gestos) em comparação a quem conta uma história sem suporte de livro. Contudo, é importante apresentar ambas as formas de narrativa às crianças, pois quem lê uma história aproxima a criança do livro e, conseqüentemente, do ato de leitura (Traça, 1992). Assim, torna-se importante para as crianças contar a mesma história o número de vezes necessárias para que seja interiorizada, independentemente da forma como o fazemos recorrendo, ou não, a livros, adereços ou outras formas associadas. Esta necessidade faz parte do desenvolvimento moral das crianças pois, quando assimilarem internamente o conteúdo da história contada ou lida, irão deixar de solicitá-la ao adulto. É imprescindível proporcionar este tipo de iniciativas às crianças pois “trata-se da sua vida interior, do seu equilíbrio afetivo profundo, da sua adaptação social progressiva” (Rigolet, 2009: 33).

As crianças reagem de diferentes maneiras ao ouvir contar histórias, pois “cada criança reage à sua maneira, segundo a sua personalidade, temperamento, imaginação, sensibilidade e [...] segundo os dados escondidos do seu inconsciente” (Traça, 1992: 123). Para quem ouve, a história é uma forma divertida de aprender acerca da vida, de viver a vida através das experiências dos outros. Por outro lado, quem conta as histórias está constantemente a atribuir sentido à sua própria vida e à vida dos ouvintes. Ou seja, para que a história possa fazer parte do ouvinte e da sua subjetividade, o contador deve apropriar-se da mesma transmitindo, por sua vez, a sua subjetividade. Contar e ouvir histórias é, portanto, um processo intersubjetivo muito mais complexo do que parece pois, “uma história segue o seu caminho em cada um, encontrando-o numa determinada altura da sua caminhada interior” (Rigolet, 2009: 125).

Para além da forma como se conta uma história, é importante preparar um ambiente bem estruturado que promova o desenvolvimento das crianças a todos os níveis: físico,

linguístico, comunicacional, cognitivo e sócio afetivo (Post & Hohmann, 2003). De facto, a organização do espaço envia mensagens “subliminares” às crianças que nele convivem, influenciando o seu comportamento. Por exemplo, se os brinquedos forem adequados às capacidades das crianças encontrando-se arrumados em locais de fácil acesso, passa-se uma mensagem de promoção da autonomia e reforço positivo da sua autoconfiança. Ou seja, a organização do espaço deve ter em conta o grupo de crianças que serve e as suas competências, bem como a faixa etária e interesses de modo a criar um ambiente seguro e estimulante (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014). Deste modo, deveria existir nas salas um espaço destinado à leitura e contagem de histórias. Um espaço confortável, apelativo, agradável, onde o educador se senta para contar uma história e as crianças, naturalmente, se juntam a ele para o ouvir e partilhar momentos agradáveis (Traça, 1992).

Antes do aparecimento dos livros, existiam narradores profissionais que eram contratados para eventos importantes. No entanto, com o passar dos séculos e com o desenvolvimento da escrita e imprensa, esta função social deixou de ser pertinente e necessária (Traça, 1992). Atualmente, a narração de histórias cingiu-se à intimidade dos lares, remetendo aos avós o papel de contadores de histórias. Recordo-me, nos tempos da minha infância, quando a minha avó narrava o conto tradicional da “raposa [*manhosa*] e do corvo [*guloso*]”. A ênfase colocada nas personagens e nas suas ações, os diálogos improvisados e as descrições breves, mas bastante figurativas, prendiam a minha mente de criança e me levavam a *pintar* um cenário real que me fazia sonhar acordada. A minha avó colocava a alma nas histórias que me contava e fazia com que a minha reação fosse sempre a mesma: “*Avó, conta outra vez*”.

Com o passar dos anos, e com o desenvolvimento da imprensa, os livros infantis tornaram-se agentes no processo de aprendizagem e socialização das crianças, fornecendo modelos e representações apropriadas da vida em sociedade e do seu funcionamento. Para além disso, as ilustrações apelativas despertam cada vez melhor o imaginário infantil, ajudando as crianças a desenvolver o gosto e interesse pela leitura (Traça, 1992). Assim, para além de poder ser um instrumento pedagógico, um livro pode tornar-se uma ferramenta privilegiada para o estabelecimento de uma relação pedagógica com as crianças uma vez que as histórias e ilustrações permitem organizar o seu mundo interno e externo (Traça, 1992; Rigolet, 2006).

Alguns autores como Gianni Rodari (1993) e Emília Traça (1989; 1992) sugerem algumas formas de dinamizar e explorar as histórias. Enquanto as intencionalidades educativas de Rodari (1993) incidem no desenvolvimento do imaginário e da fantasia, Traça (1989; 1992) procura desenvolver a linguagem oral e abordagem à escrita.

Assim, neste projeto tive em conta a técnica de “Fábulas populares como matéria-prima” (Rodari, 1993), recorrendo ao conto tradicional do Capuchinho Vermelho como ponto de partida para exploração e construção de uma nova narrativa. Esta técnica permite às crianças explorar não apenas o conteúdo das histórias ouvidas, mas também explorar o seu interior, as suas vivências, receios, expectativas (*Idem*).

Associada a esta técnica, baseei-me em algumas propostas de Emília Traça (1992: 141 e 142) para desenvolver a compreensão e expressão oral: ouvir o conto narrado; fixar sequências de narração; (re)contar contos narrados oralmente; recriar/compor contos acumulativos. Estas propostas permitem desenvolver capacidades ao nível da compreensão da linguagem oral e abordagem à escrita, nomeadamente, na capacidade de compreensão semântica, enriquecimento do campo lexical, comunicação e expressão oral de ideias, pensamentos e/ou sentimentos (Rigolet, 2006; Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Capítulo II – Metodologia de Investigação

Tendo em conta o meu tema de investigação **“As histórias como instrumento pedagógico do educador de infância na creche e no jardim-de-infância”**, torna-se pertinente referir a Metodologia Investigação-Ação. Esta metodologia insere-se na investigação qualitativa a qual, por seu turno, se insere no paradigma interpretativo.

As questões de investigação são construídas com o objetivo de “enquadrar e guiar a investigação, [...] [*servindo também*] para abrir novos espaços de possibilidade à investigação num determinado campo de estudo” (Azevedo & Alves, 2010: 53). Servem para articular o que o investigador pretende estudar tendo em conta as diversas dimensões do objeto de estudo: pessoas implicadas, contexto/ambiente, natureza do problema, opções metodológicas, pressupostos e fundamentação teórica (*Idem*).

Deste modo, a questão geral que conduz o presente projeto de Investigação-Ação é a seguinte: **Como promover a utilização das histórias em contexto de creche e jardim-de-infância?**

Tal como referem Azevedo e Alves (2010), “investigar é olhar com intencionalidade para algo” (p. 15), sendo necessário encontrar referentes teórico-conceituais, ou quadros de referência, que ajudem a definir o objeto de investigação e delimitar a sua relação com o investigador.

Na investigação qualitativa a metodologia refere-se às diferentes formas através das quais os investigadores recolhem a informação pertinente para os seus estudos, ou seja, diz respeito aos procedimentos de recolha e análise de informação tendo como base a capacidade de reflexão e interpretação, rigor e intuição, flexibilidade e organização (*Idem*).

Os diversos procedimentos de recolha e análise da informação recolhida constituem o *design* de investigação através do qual se pretende “acrescentar informação sobre a questão investigada, testar as hipóteses colocadas e atingir os objetivos propostos” (Azevedo & Alves, 2010: 52). Ou seja, a investigação em educação adota um carácter *compreensivo*, inserindo-se, portanto, num *paradigma interpretativo* o qual visa a compreensão e/ou interpretação dos fenómenos educativos (Coutinho, 2005; Azevedo & Alves, 2010).

As abordagens qualitativas de investigação apresentam vantagens pois assentam numa perspetiva interpretativa da realidade, procurando compreender fenómenos sociais através de uma descrição, análise e reflexão dos mesmos. Para além disso, exigem metodologias flexíveis e adaptadas às características da questão de investigação bem como às condições e objetivos do estudo pois, tratando-se de “uma atividade intelectual organizada, disciplinada e que se pretende rigorosa” (Azevedo & Alves, 2010: 49), é necessário ter em consideração a dimensão subjetiva que decorre da reflexão acerca dos fenómenos que comporta.

A metodologia da Investigação-Ação valoriza essencialmente a prática, tornando-a no seu elemento-chave de investigação. Encontra-se, portanto, implícito o conceito de reflexão pedagógica (Coutinho, et al., 2009) e, por isso, tem sido adotada como principal estratégia na formação de professores. Moreira (2001, *cit.* por Sanches, 2005) afirma que a Investigação-Ação constitui “uma intensificação da prática reflexiva, pois combina o processo investigativo e a reflexão crítica com a prática de ensino, tornando esta mais informada, mais sistemática e mais rigorosa” (p. 130).

Esta metodologia apresenta a particularidade de ter os próprios participantes como investigadores. Consequentemente, são estes que escolhem e interpretam os factos observados e dados recolhidos, nos quais se encontram presentes as suas práticas educativas. Para tal, é necessária uma reflexão aprofundada dessas práticas o que permite ao sujeito-investigador (re)avaliar-se e tomar consciência das suas ações, modificando-as no sentido de melhorá-las e adequá-las ao ambiente educativo em que se insere (Coutinho, *et al.*, 2009).

Enquanto meio de compreensão da realidade educativa, a Investigação-Ação permite a construção de novas perspetivas educativas, questionando algumas formas de pensar e ações das comunidades educativas (Sanches, 2005). Quando o investigador (e.g., educador) questiona as suas próprias práticas educativas, quando questiona os contextos/ambientes e práticas educativas onde se insere “numa dialética de reflexão-ação-reflexão contínua e sistemática” (*Idem*: 130), consegue recolher e produzir informação válida que fundamente as atividades a desenvolver no seu projeto de investigação. Deste modo, sistematiza as ações educativas e confere maior rigor a este processo de investigação através das suas componentes: ação e reflexão.

Efetivamente, o processo de Investigação-Ação não se resume a um único ciclo, tendo como principal finalidade ir-se modificando e aperfeiçoando à medida que evolui nos seus ciclos. Para tal, recorre a métodos com base em quatro etapas principais que seguem um movimento circular e espiral: planificação, ação, observação e reflexão. Esta repetição sequencial ao longo do tempo permite ao investigador analisar e refletir sobre um conjunto de interações, reavaliando os procedimentos e reajustando-os ao longo do processo (Coutinho, *et al.*, 2009).

Torna-se, então, possível afirmar que a Investigação-Ação é uma metodologia de investigação que visa melhorar a prática nos diversos campos da sua ação (Jaume Trilla, 1998 e Elliott, 1996 *cit.* por Fernandes, 2006). Logo, a sua finalidade principal é melhorar as práticas através da mudança e reflexão sobre as consequências dessas mesmas mudanças. A grande vantagem é permitir a participação de todos os participantes (Fernandes, 2006).

Tendo em conta o tema e principal questão de investigação do meu projeto, considereei pertinente recorrer às seguintes técnicas e procedimentos de recolha de informações: observação participante, dispositivos multimédia (vídeos, fotografias, gravações áudio),

notas de campo, pesquisa e análise documental. Estas serão brevemente caracterizadas, seguindo-se uma descrição da sua operacionalização em contextos de estágio (Creche e Jardim-de-Infância).

1. Procedimentos de recolha, tratamento e análise de informação

De facto, a abordagem qualitativa da investigação, em Educação, deve ser orientada por uma vasta noção de racionalidade a qual envolve a intuição e imaginação. Deve também partir da complexidade dos fenómenos humanos, questionando os vários pressupostos, conceitos e sugestões estudadas. Esta abordagem distingue-se de “uma conceção meramente lógica e descritiva ancorada numa certa racionalidade instrumental que domina as ciências humanas” (Azevedo & Alves, 2010: 47).

Assim, as técnicas e instrumentos de recolha e análise de informação utilizadas no presente projeto basearam-se em análise de registos da observação participante (notas de campo), transcrição e análise reflexiva de registos audiovisuais (fotografias, vídeos e gravações áudio), bem como em pesquisa e análise documental (Projetos Educativos as Instituições e Projetos Pedagógicos de Sala), as quais serão descritas de seguida.

1.1.Observação participante

Escolhi utilizar o método científico de observação participante, conferindo intencionalidade ao que observava e procurando sistematizar essas observações quer através de registos em notas de campo, quer através de registos fotográficos e audiovisuais os quais analisava posteriormente (Bogdan & Biklen, 1994; Aires, 2011).

Esta técnica de investigação caracteriza-se por “interações sociais intensas, entre investigador e sujeitos [...] sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática” (Spradley, 1980, cit. Por Correia, 2009: 31). Assim, durante cerca de 10 semanas no primeiro ano e três semanas no segundo ano, vivenciei as rotinas em cada um dos contextos de creche e jardim-de-infância participando ativamente nas mesmas (e.g., momentos de grande grupo; refeições; atividades pedagógico-didáticas propostas e conduzidas por mim). Simultaneamente, recolhia informações que considerava relevantes para o projeto em questão recorrendo não apenas a notas de campo escritas, bem como análise documental de registos multimédia (fotografias, áudio e vídeos).

Uma das vantagens da utilização deste procedimento de recolha de informação é o facto de o investigador se encontrar em contexto da situação observada, tornando-se mais fácil capturar a realidade. No entanto, um dos maiores inconvenientes é o facto de poder existir alguma subjetividade na recolha e análise de informação. Assim, ao longo do processo de investigação-ação procurei manter uma postura reflexiva, introspetiva e autocrítica em relação às situações vividas e apreendidas (Correia, 2009).

1.2. Dispositivos multimédia (fotografias, áudio e vídeos)

Recorri à gravação de vários vídeos e registos áudio, os quais ouvi e transcrevi, *à posteriori* (Bogdan & Biklen, 1994). Estes registos permitiram-me verificar aspetos interessantes a nível pedagógico e educacional, os quais não tinham sido perceptíveis em contexto. Para além disso, as transcrições ajudaram-me a refletir sobre o meu próprio discurso, tendo detetado inúmeras falhas, nomeadamente, na supressão de informações importantes para as crianças, no tipo de explicações demasiado infantilizadas por vezes e pouco compreensíveis. Também pude refletir sobre algumas dificuldades, nomeadamente, na capacidade em lidar com algumas emoções como a frustração e cansaço. De referir, que as identidades das crianças serão preservadas, sendo os seus rostos desfocados e nomes alterados de modo a manter a sua confidencialidade.

1.3. Notas de Campo

À semelhança dos dois procedimentos anteriores, as notas de campo permitem recolher informação relevante em contexto de observação. Tratam-se de apontamentos ou pequenos textos que podem ou não incluir curtas transcrições de afirmações interessantes para o projeto de investigação (Bogdan & Biklen, 1994; Azevedo & Alves, 2010).

Para este projeto recolhi inúmeras notas de campo onde procurei anotar todas as situações que me pareceram interessantes. Fiz, ainda, pequenos esboços da localização de materiais e da planta da sala, anotei tópicos discutidos em reuniões pedagógicas ou de equipa de sala, escrevi letras de canções que não conhecia, anotei formas de organizar as rotinas, entre outros aspetos que considereei pertinentes como, por exemplo, temas a pesquisar posteriormente, ideias para atividades dirigidas, tópicos a discutir com a educadora cooperante, situações que me preocupavam, reações que tinha presenciado ou protagonizado, resumos do dia ou semana.

1.4. Pesquisa e análise documental

A pesquisa e análise de documentos inclui registos de casos, materiais de arquivo, incluindo documentos pessoais (e.g., notas de campo, trabalhos das crianças, apontamentos de participantes) e oficiais (e.g., projeto educativo, projeto de sala, regulamento interno, planificações) (Bogdan & Biklen, 1994).

Foram, igualmente, analisados alguns documentos orientadores das práticas educativas em ambos os contextos estágio (Projeto Educativo e Projeto Pedagógico de Sala). Com esta análise pretendi compreender os modelos pedagógicos subjacentes às práticas educativas de cada educadora, procurando entender as suas escolhas pedagógicas e planos de ação.

Por fim, foram consideradas as planificações mensais/semanais das educadoras cooperantes para melhor compreender as intencionalidades pedagógicas das educadoras cooperantes das crianças nos vários contextos de intervenção.

Capítulo III – Análise e Interpretação da Informação Recolhida e das Intervenções Realizadas em Creche e Jardim-de-Infância

O presente capítulo pretende descrever detalhadamente os quatro contextos de intervenção que corresponderam aos contextos de estágio em creche e jardim-de-infância.

Primeiramente serão caracterizados os contextos considerando os aspetos variantes e invariantes, juntamente com as diversas fontes de variação que lhes correspondem. De seguida, serão analisadas e interpretadas algumas observações realizadas em cada um dos contextos, relativamente às intervenções realizadas nos mesmos.

Foram inúmeras as intervenções realizadas por mim ao longo deste projeto tornando-se necessário selecionar apenas uma atividade referente a cada contexto, de modo a selecionar a informação recolhida, facilitando a sua análise e reflexão. De referir que as intervenções foram selecionadas com base na sua pertinência relativamente ao tema do projeto e respetiva questão de investigação.

Depois da descrição detalhada das intervenções selecionadas é feita uma breve análise reflexiva com vista a facilitar algumas alterações realizadas ao longo do projeto. De

salientar, ainda, que o nome das educadoras cooperantes, das crianças e das instituições, é mantido em anonimato de modo a preservar a sua identidade.

1. Caracterização das Instituições

O presente ponto visa descrever os contextos nos quais se desenvolveu o meu projeto de Investigação-Ação, tendo em conta quatro momentos de intervenção.

Para uma maior compreensão da ordem pela qual este projeto foi implementado, torna-se importante realçar o que foi dito na Intervenção acerca do meu percurso académico. Ou seja, é importante ter em conta a mudança de Mestrado e tudo o que esta mudança implicou.

Embora tenha em consideração os quatro momentos de intervenção, irei apenas selecionar uma intervenção em contexto de creche (Instituição B) e duas em jardim-de-infância (Instituição A e D) as quais considere relevantes para responder à questão de investigação.

De referir, ainda, que não foi possível manter os mesmos locais de estágio dos dois primeiros estágios, nem as respetivas educadoras cooperantes, devido a várias situações. Em primeiro lugar, o facto de a educadora cooperante da Instituição B se encontrar grávida e, por isso, não ter colaborado com a ESE no ano letivo de 2016/17. Em segundo lugar, o facto de ter mudado de Mestrado levou a que o local da minha primeira intervenção (Instituição A) coincidissem com uma colega, pelo que, após solicitação da mesma para voltar a intervir no mesmo local, aceitei a proposta de intervir numa Instituição diferente, a Instituição D. Desta forma, em vez de caracterizar dois contextos de estágio (um em jardim-de-infância e outro em creche), irei descrever quatro contextos diferentes, procurando articulá-los entre si, analisando os aspetos variantes e invariantes referentes aos mesmos.

A tabela abaixo sintetiza a informação fornecida até aqui, procurando permitir uma análise mais simples do percurso explicitado.

Contextos de Estágio	Local de Estágio/ Tipo de Instituição	Valência
1.º Contexto – Estágio em Educação de Infância I	Instituição A – Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS)	Jardim-de-Infância
2.º Contexto – Estágio em Educação de Infância II	Instituição B – Instituição Particular com fins lucrativos	Creche
Contextos de Estágio	Local de Estágio/ Tipo de Instituição	Valência
3º e 4º Contextos – Estágio em Educação de Infância III	Instituição C – IPSS	Creche
	Instituição D – Estabelecimento de Ensino Público, Ministério de Educação	Jardim-de-Infância

Tabela 1 – Resumo cronológico do percurso pelo qual o projeto se desenvolveu

Cada contexto será caracterizado tendo em conta alguns aspetos que considero como fontes de variação relevantes ao desenvolvimento do meu Projeto de Investigação-Ação:

a) Infraestruturas e espaço físico; b) Projeto Educativo da Instituição; c) Equipa educativa da instituição; d) Equipa pedagógica de sala; e) Projeto Pedagógico de Sala; f) Grupo de crianças e contextos familiares; g) Organização do tempo e das rotinas; h) Organização do espaço e dos materiais.

Considerando que o mesmo foi iniciado em contexto de Jardim-de-Infância, irei descrever e analisar os aspetos variantes e invariantes das Instituições A e D, seguidos das Instituições B e C. Terminarei com uma breve conclusão.

1.1. Instituição A – Valência de Jardim-de-Infância

A Instituição A é uma IPSS que surgiu no ano de 1974, partindo de quatro mulheres voluntárias que prestavam apoio domiciliário a idosos carenciados da comunidade envolvente. Ao longo dos anos, este apoio estendeu-se também às famílias, sendo construído um A.T.L para apoiar cerca de trinta crianças. Em 1979 foi formalizada a instituição, sendo-lhe posteriormente cedido um terreno pela Câmara Municipal de Setúbal onde foi construída a primeira sede inaugurada em 1982. Quase dez anos mais tarde surgiu o primeiro jardim-de-infância, situado numa zona rural, a qual ainda se encontra em funcionamento. Em 1995 foi inaugurado um novo projeto no centro de Setúbal, onde se centram as várias valências de apoio social (desde a educação de infância

ao apoio a idosos, entre outras vertentes) com vista a responder adequadamente às necessidades da comunidade envolvente.

a) Infraestruturas e espaço físico

Atualmente dispõe de um edifício mais recente que alberga utentes que necessitam de cuidados continuados e dá apoio a idosos que frequentam o centro de dia. Possui, ainda, um edifício mais antigo que responde às necessidades sociais de vários bebés, crianças e jovens através das valências de creche, jardim-de-infância, C.A.T.L. e C.A.T.L. Jovens. Pertencente ao edifício correspondente à área de crianças e jovens, encontra-se um complexo desportivo destinado a utentes pertencentes à instituição, bem como a utentes externos. A instituição possui, igualmente, um espaço para apoio social de famílias desfavorecidas existentes na zona envolvente. É através destas diversas valências que a instituição concede apoio social à comunidade envolvente que se tem vindo a alargar por toda a cidade.

A Área de Crianças e Jovens da Instituição A possui equipamento físico e didático apropriado às múltiplas aprendizagens, por exemplo, Salão Multiusos, Biblioteca, Ginásio, Sala de Música, Campo de jogos exterior, Piscina, Recreio exterior devidamente equipado, múltiplas salas com diversos materiais didáticos e equipamentos, refeitório e uma receção que dá acesso a todas as áreas úteis.

b) Projeto Educativo da Instituição A

A Instituição A defende cinco valores que assentam na solidariedade (empatia e ação em prol dos outros), no respeito (consideração e estima pelo próximo e pela sua vida privada), na ética (respeito pelos costumes e crenças dos outros), na igualdade (no tratamento entre géneros, classes sociais, etnias, religiões, nacionalidades) e no humanismo (respeito pela dignidade humana) (Site oficial, *s/d*). O seu primado é proporcionar serviços de qualidade que ajudem a melhorar a qualidade de vida dos utentes que frequentam a Instituição.

O Projeto Educativo da Instituição decorre de um Projeto Comum (que considera todos os procedimentos e intervenientes), fundamentado (com princípios educativos cientificamente estabelecidos), coletivo (que tem em conta todos os intervenientes do processo educativo: pessoal discente, docente e não docente), explícito (onde os princípios orientadores se encontram nitidamente definidos) e educativo (se estende para além do didático e pedagógico) (*in* Projeto Educativo da Instituição A, 2015/2016). Para

tal, no início de cada ano letivo é estabelecido um plano anual de atividades, realizando um trabalho em equipa e envolvendo as valências.

c) Equipa educativa da Instituição A

A equipa educativa da Instituição A era constituída pela Direção Pedagógica, por uma educadora e duas ajudantes da ação educativa (AAE) por cada grupo das diversas valências. A Direção Pedagógica era composta por uma diretora pedagógica (que foi educadora de infância) e pelas coordenadoras de cada valência (Anexo 1 e 2).

Mensalmente existia uma reunião de equipa educativa, obrigatória para todas as educadoras, onde se discutia e avaliava o plano anual de atividades. No entanto, sempre que se justificava, convocavam-se reuniões extraordinárias para discutir outras questões urgentes.

Por norma, cada educadora geria o trabalho pedagógico realizado em sala, existindo uma linha orientadora para todas que se definia enquanto Projeto Comum inerente ao Projeto Educativo da Instituição A. Para além das atividades e projetos incluídos no plano anual de atividades, as educadoras da valência do jardim-de-infância da Instituição participavam em alguns projetos paralelos como, por exemplo, o “Projeto do Dia do Pijama”, “Projeto Heróis da Fruta” e “Projeto Leite Mimosa”. Esta adesão a múltiplos projetos dificultou a minha investigação-ação pois levou a que as inúmeras atividades em decurso tornassem os dias bastante preenchidos para as crianças. No entanto, o facto de o tema do meu projeto ter principal incidência nas histórias (contadas de forma lúdica e dinâmica), levou a que as propostas fossem globalmente bem aceites e não assoberbassem as crianças.

d) Equipa pedagógica de sala da Instituição A

A equipa pedagógica que me acompanhou durante o primeiro estágio era constituída por uma educadora de infância, licenciada pela Escola Superior de Educação Jean Piaget em Almada. Trabalhou cerca de 13 anos no C.A.T.L. da mesma Instituição, no entanto,

regressou à valência de jardim-de-infância em setembro de 2015. Portanto, encontrava-se há cerca de dois meses e meio com o grupo de crianças e equipa em questão.

Para além da educadora, a equipa educativa era formada por duas ajudantes de ação educativa (AAE). A primeira AAE, bastante experiente na área, tirou o curso de ama profissional no Centro Regional de Setúbal, tendo trabalhado como ama na sua residência durante alguns anos. Iniciou funções como AAE na Instituição há cerca de 28 anos, dos quais 12 anos foram em A.T.L., 1 ano em Creche, 11 anos no polo do Faralhão e 4 anos em Jardim-de-Infância. A segunda AAE trabalhou cerca de 1 ano noutra jardim-de-infância, em Setúbal. Trabalha há 13 anos na Instituição, onde iniciou por dar apoio a todas as valências, inclusive dando apoio à Cozinha e Lar de Idosos. Esteve 8 anos em Creche, encontrando-se desde setembro de 2015 em jardim-de-infância, tal como a educadora.

A equipa pedagógica procurava reunir-se formalmente de 15 em 15 dias, debatendo várias questões relativamente à organização e gestão do grupo, das rotinas e do espaço, bem como algumas situações específicas. As planificações eram elaboradas em conjunto, incluindo a definição de atividades, recursos e intencionalidades.

O ambiente pedagógico de sala era agradável, existindo a agitação natural das múltiplas explorações e atividades desenvolvidas. Verificavam-se conflitos esporádicos entre as crianças, sendo que estes eram resolvidos a maior parte das vezes com a intervenção de um adulto de sala.

e) Projeto Pedagógico de Sala (PPS) da Instituição A

Uma vez que o estágio teve lugar no início do ano letivo 2015/2016, e considerando que a educadora ainda se encontrava num período de adaptação às funções, à equipa e ao grupo de crianças, é importante realçar que não tive acesso ao PPS pois o mesmo ainda não se encontrava elaborado. Para além disso, a Instituição A defende que os PPS sejam construídos ao longo do ano letivo, não existindo prazo para finalização do mesmo por parte da educadora.

Existe, no entanto, uma planificação mensal (Anexo 3) afixada à porta da sala, a qual ajudou a organizar as propostas ou projetos desenvolvidos ao longo do mês em questão. De acordo com a educadora, esta planificação foi elaborada em conjunto com as AAE, numa reunião de equipa pedagógica anterior.

Os princípios educativos em que o trabalho pedagógico da educadora assenta eram, para além das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 1997) o Currículo de Orientação Cognitiva (*High-Scope*) e Movimento Escola Moderna.

Ao intervir no âmbito do meu projeto de investigação-ação tive, portanto, em consideração os valores pedagógicos defendidos pela educadora cooperante e pela Instituição. Este procedimento foi válido para qualquer Instituição onde intervim.

f) Grupo de crianças e contextos familiares da Instituição A

O grupo de crianças da Instituição A era um grupo vertical, constituído por 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade: 9 crianças com 3 anos, 5 crianças com 4 anos e 11 crianças com 5 anos. Existem 12 meninas e 13 meninos.

Era um grupo bastante agitado a nível comportamental, no entanto, que demonstrava bastante curiosidade por diversas temáticas do meio que as rodeia. Em geral, observava-se maior apetência para a matemática, nomeadamente, a contagem e pequenas operações de adição e subtração que a educadora realizava com frequência. A nível de linguagem e comunicação oral, verificava-se uma boa capacidade de compreensão e expressão oral, mesmo pelas crianças de 3 anos, à exceção de uma criança que revelava algumas dificuldades a esse nível. Essa mesma criança apresentava, igualmente, alguma dificuldade no desenvolvimento da autonomia, não tendo ainda efetuado o desfralde, apesar da insistência por parte da educadora para que houvesse colaboração com a família nesse sentido.

As crianças e suas famílias eram provenientes de contextos socioeconómicos variados, (entre médio-baixos a médio-altos), habitando nas proximidades das instalações da Instituição. A maioria tinha irmãos (mais velhos/novos) e encontrava-se inserida na família nuclear (pai, mãe, irmãos). No entanto, existiam algumas crianças com famílias monoparentais e com pais divorciados.

g) Organização do tempo e das rotinas na Instituição A

Considerando a rotina inicial estabelecida para os dias em que me encontrava na Instituição (de segunda a quarta-feira), as rotinas diária e semanal organizavam-se em torno de momentos distintos devidamente estruturados pela educadora (Apêndices 2 e 3).

A Instituição A defende a existência de diversas atividades extracurriculares, opcionais (Apêndice 4), que pretendiam complementar a ação educativa, bem como promover a

interação entre pares, desenvolver capacidades motoras e cognitivas, promover hábitos de vida saudáveis, ajudar a explorar e conhecer o mundo. Apesar de serem atividades que não se encontravam incluídas na oferta educativa da Instituição A estas decorriam no tempo letivo, levando a que as crianças inscritas se ausentassem do grupo durante determinado período de tempo para frequentar a atividade extracurricular em questão.

Esta dinâmica afetou a implementação do meu projeto, pois, os momentos destinados às minhas intervenções incidiram, maioritariamente, nos momentos da tarde quando não existiam atividades extracurriculares. Ora, estes momentos eram dedicados às crianças que não repousavam, portanto, um grupo de 11 crianças entre os 4 e os 5 anos, pelo que considero que se perdeu algum potencial a nível de diversidade de respostas e abrangência do projeto.

h) Organização do espaço e dos materiais na Instituição A

A entrada da sala funcionava como espaço de arrumação de bens pessoais bem como espaço de transição entre casa-escola pois permitia que as crianças tivessem tempo para se organizar a nível físico, (e.g., despir casacos) e emocional (e.g., despedir-se com alguma privacidade dos familiares) de modo a entrar na rotina institucional.

O refeitório ou sala polivalente funcionava como espaço de acolhimento matinal para todo o jardim-de-infância (das 7H30 às 9H00), refeitório e espaço destinado à realização de atividades pedagógicas direcionadas para as crianças que não necessitavam de repouso (grupo de 11 crianças entre os 4 e os 6 anos).

No início da intervenção, sala encontrava-se organizada de forma diferente da retratada na planta de sala (Apêndice 5). No entanto, a educadora sentiu necessidade de reorganizar o espaço pedagógico tendo em conta alguns aspetos: funcionalidade, movimentação das crianças pela sala e acessibilidade dos materiais. A sala encontrava-se, portanto, dividida nas seguintes áreas de interesse: *Área da Casinha* (frequência máxima¹ de 5 crianças); *Área das Construções* (máximo de 6 crianças); *Área das Artes* (máximo de 8 crianças); *Área de Leitura* (máximo de 4 crianças); *Área do Tapete* (todo o grupo); *Área do Computador* (máximo de 2 crianças); *Área dos Jogos* (máximo de 6 crianças); *Área dos Fantoches* (máximo de 4 crianças).

¹ A lotação máxima foi definida com o grupo no início do Ano Letivo transato.

As salas de jardim-de-infância da Instituição A possuíam casas de banho internas para uso de cada grupo. As crianças utilizavam a casa de banho livremente ao longo do dia existindo, porém, momentos da rotina destinados à higiene (antes e após as refeições) onde os adultos da sala organizavam as crianças em pequenos grupos de no máximo 6 crianças.

Durante estes momentos de transição pude cantar cantigas e contar histórias às crianças que já tinham efetuado a higiene e se encontravam à espera para almoçar. Pude, igualmente, contar diversas histórias enquanto as crianças almoçavam pois apercebi-me que esta prática acalmava o grupo que estava, por vezes, agitado.

Relativamente ao meu projeto, interessa realçar que a *Área da Leitura* possuía livros que não respondiam a critérios específicos, nem todos pertenciam ao Plano Nacional de Leitura para o Ensino Pré-Escolar. Para além disso, alguns eram de cartão rijo e outros tinham folhas de papel de gramagem normal. Alguns livros encontravam-se, ainda, em mau estado contendo folhas rasgadas, não tendo capa ou estando incompletos. Apesar da abertura a intervenções nessa área, por parte da educadora, não realizei nenhuma intervenção nesse sentido. No entanto, considero que teria sido bastante interessante se o tivesse feito pois enriqueceria o meu projeto de investigação-ação.

De referir, igualmente, que a *Área de Fantoches* possuiu um grande potencial para a dinamização das histórias contadas ao longo do projeto (e.g., fantoches construídos pelas crianças e fantoches adquiridos pela Instituição). Contudo, não recorri a estes materiais pois não me apercebi da mesma a não ser no final do estágio, em momento de reflexão posterior.

Existia, também, um espaço exterior amplo e devidamente equipado tendo em conta a segurança das crianças bem como os vários níveis de desenvolvimento motor contendo: dois escorregas com passagem através de um túnel entre ambos; uma casinha de madeira com bancos incorporados; estrutura em cordas para trepar; bancos; canteiro com arbustos e árvores pequenas. Esta área encontrava-se delimitada com gradeamento e um portão que permitia o acesso à *Área de Idosos*.

1.2. Instituição B – Valência de Creche

A Instituição B encontra-se situada na área pertencente a uma antiga quinta que lhe atribuiu o nome. Trata-se de uma instituição privada com fins lucrativos existente na cidade de Setúbal que iniciou as suas atividades letivas em 2006.

A alimentação é confeccionada na cozinha da Instituição, sendo explorada por uma empresa externa contratada e que respeita a legislação referente à higiene e segurança em vigor. Esta empresa fornece todas as refeições: a merenda da manhã, almoço e lanche.

A Instituição B oferece às crianças de creche duas atividades – Expressão Físico-Motora e Expressão Musical – que são dinamizadas por profissionais da área. Estas têm a duração de 30 minutos, ocorrendo à segunda-feira de manhã. A Instituição B disponibiliza, ainda, atividades extracurriculares a todas as crianças que frequentam a creche as quais decorrem após o tempo letivo, ou seja, a partir das 17h, sendo os encargos financeiros acrescidos à mensalidade.

A Instituição B funciona durante todo o Ano Letivo respeitando o calendário escolar e as devidas interrupções (Anexo 4).

a) Infraestruturas e espaço físico da Instituição B

O edifício foi construído de raiz de modo a melhor responder às necessidades educativas da população local. Compreende dois edifícios interligados pela receção por onde se distribuem as salas das diversas valências que comporta. As duas salas de creche encontram-se no *edifício a nascente*, incluindo 1 zona de higienização comum, 1 pequena sala de refeições (para o grupo 1-2 anos) e 1 “Bebeteca” ou espaço polivalente (funcionando também como dormitório), 4 salas de jardim-de-infância, 2 casas de banho, 1 espaço polivalente para jardim-de-infância.

No *edifício a poente* existem 4 salas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), 1 sala de C.A.T.L., 1 sala de funcionários, 1 sala de estudo, 2 salas de vestuário equipadas com casas de banho e cacifos individuais, 1 sala de isolamento, a sala da Direção, 1 casa de banho para deficientes, 1 centro de recursos, 1 refeitório, bem como os serviços gerais (lavandaria). Existem, ainda, junto à sala da Direção, uma escadaria de acesso ao piso inferior onde se encontra 1 ginásio, 2 balneários, 1 sala de arrumações e 1 sala de apoio comum. De referir, por último, que se encontra em construção um Pavilhão desportivo e novas infraestruturas para alargar as valências ao 2º CEB (a iniciar no Ano Letivo 2016/17).

Ao redor do edifício existe um vasto terreno onde se encontra uma quinta pedagógica, a “*Quinta do Avô Zé*”, contendo alguns animais de pequeno porte, um pomar com árvores de fruto, uma estufa e o sobreiral com duas mesas de piquenique e um baloiço. Para além destes espaços, existem áreas devidamente equipadas e que se destinam ao recreio conjunto das crianças do jardim-de-infância e creche, e outro espaço para os alunos de 1.º CEB e C.A.T.L.

b) Projeto Educativo da Instituição B

O Projeto Educativo da Instituição B referente ao ano letivo 2015/16 tinha como principal objetivo estruturar o ato educativo valorizando e respeitando a individualidade da criança, o seu ritmo, as suas características socioculturais, bem como os seus interesses e necessidades. Assentava em três primados principais: interação com o meio ambiente natural; educação para a cidadania; cultura e educação alimentar.

Integrado no Projeto Educativo encontrava-se um Plano de Intervenção válido para o triénio 2013-2016 e que tinha como tema: “*Conhecer e Respeitar a Diversidade*”.

O Projeto Educativo definia, ainda, os seus princípios orientadores com base no Manual de Qualidade e Processos-Chave da Creche (Segurança Social, 1997), nos princípios defendidos pelo Movimento da Escola Moderna e pela Metodologia de Trabalho e de Projeto. Era, portanto, defendida uma abordagem pedagógica focada nas questões colocadas pelas crianças, pretendendo que estas encontrassem as respostas para as mesmas. Considerava-se, deste modo, as crianças enquanto agentes ativos na construção das suas aprendizagens (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2013).

c) Equipa Educativa da Instituição B

A estrutura organizativa da equipa educativa da Instituição B era composta por uma Direção Executiva e Financeira (constituída por duas diretoras), uma Direção Pedagógica Colegial (constituída por uma diretora, uma educadora coordenadora de creche e jardim-de-infância e uma professora coordenadora do 1.º CEB e C.A.T.L.), um Gabinete de Apoio Técnico Especializado (constituído por uma psicoterapeuta, uma terapeuta da fala e uma nutricionista) bem como uma Consultora externa Técnico-Pedagógica (Anexo 5).

A equipa da valência de creche era constituída por duas educadoras e três auxiliares de ação educativa, sendo que uma delas apoiava pontualmente ambos os grupos. A equipa de educadoras de toda a Instituição procurava reunir-se três vezes por mês com a

finalidade de desenvolver um trabalho cooperativo. Algumas atividades mensais são decididas e desenvolvidas em conjunto.

d) Equipa Pedagógica de Sala da Instituição B

A equipa pedagógica de sala era constituída por uma educadora licenciada pela ESE do IPS, e por uma AAE com 12º ano completo e sem formação na área da Educação. A educadora trabalhava na Instituição há cerca de oito anos, tendo iniciado o seu percurso na valência de jardim-de-infância. Alguns meses depois de ter iniciado o seu percurso profissional, mudou para a valência de creche onde exercia desde então. A AAE iniciou funções na Instituição há cerca de 6 anos, permanecendo sempre em valência de creche.

A equipa pedagógica planificava em conjunto e avaliava o trabalho desenvolvido de uma forma periódica. O Regulamento Interno sugeria que as equipas de sala se reunissem mensalmente para discutir e refletir acerca das suas práticas, no entanto, as rotinas e horários de pessoal impediam que se realizassem reuniões formais.

O clima pedagógico de sala era tranquilo, não tendo observado nem sentido *stress* ou tensão entre as crianças e/ou entre adultos. Existiam alguns conflitos esporádicos entre as crianças que, normalmente, eram resolvidos com intermédio dos adultos.

e) PPS da Instituição B

O PPS (2015/16) tinha como objetivo principal respeitar cada criança na sua individualidade, tendo em conta o seu ritmo de aprendizagem e contexto em que se insere. Tinha como base o tema já referido no Plano de Intervenção da Instituição B.

Neste documento, elaborado pela educadora, era caracterizado o grupo de crianças, focando-se na faixa etária abrangente, nos seus interesses e necessidades. Existia uma marcada preocupação pelo desenvolvimento sócio afetivo das crianças, bem como pelo seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e psicomotor. Esta descrição ajudou-me a conhecer mais facilmente o grupo, complementando a minha observação participante.

Incluía, igualmente, todas as planificações da educadora e suas respetivas avaliações, registos variados (alimentação e repouso), caracterização do espaço e das rotinas. Estes registos eram feitos à mão, pela educadora e/ou AAE ao longo dos dias. Encontravam-se inicialmente expostos à entrada da sala sendo, posteriormente, arquivados no PPS.

f) Grupo de crianças e contextos familiares da Instituição B

O grupo era constituído por 13 crianças, sendo 4 delas meninos e 9 meninas com idades entre os 26 e os 37 meses. Tratava-se de um grupo homogéneo a nível de desenvolvimento global, apresentando apenas algumas discrepâncias ao nível do desenvolvimento linguístico e psicomotor.

A equipa educativa primava pela promoção da autonomia das crianças. Para tal, no início do ano letivo foi atribuída uma cor a cada criança, para que estas pudessem encontrar facilmente os seus lugares ou utensílios (e.g., copos). Para além disso, a educadora procurava que as crianças comam sozinhas utilizando os talheres adequados (colher, faca e garfo). Incentivava as crianças a sentarem-se corretamente à mesa e a adotarem a postura certa enquanto comem. De referir, igualmente, que a grande maioria das crianças do grupo já tinha iniciado o treino do bacio, tendo algumas deixado de usar fralda.

Os familiares eram convidados a participar ativamente nas rotinas diárias das crianças, podendo entrar e brincar com as mesmas sempre que o desejassem, sobretudo no final do dia. O facto de existir uma grande janela interior que permitia visualizar o que se passava no interior da sala, era uma mais-valia para a “abertura” às famílias.

Embora existissem algumas crianças que se destacassem do grupo pelo alargado vocabulário e maior participação oral, podia dizer-se que o grupo era participativo e respondeu positivamente a todas as propostas da educadora cooperante ou estagiária.

Existiam alguns laços afetivos bem estabelecidas pelas brincadeiras em conjunto e escolhas das crianças nos momentos de transição (e.g. pares para a fila). Estes laços afetivos eram tidos em consideração pela educadora no momento de referenciar as crianças para os grupos de jardim-de-infância, no final do ano letivo corrente.

Denotei no grupo um grande interesse por histórias, em especial as que incluíam a personagem do *Lobo Mau*. Demonstravam a sua curiosidade e interesse fazendo perguntas ou solicitando à educadora que lhes contasse uma história. Para além das histórias, o grupo gostava de cantar recorrendo à viola da educadora. Estes interesses enquadravam-se bastante bem no tema do meu projeto de investigação-ação, tendo tido uma excelente aceitação das propostas quer por parte da equipa pedagógica, quer por parte das crianças e famílias. Estas colaboraram incentivando as crianças a levar para a creche diversos livros com versões diferentes de histórias previamente contadas e exploradas (e.g., “História da Carochinha”).

g) Organização do tempo e das rotinas na Instituição B

Para além da rotina diária estabelecida pela educadora (Apêndice 6) que tinha em conta as necessidades básicas das crianças bem como as suas necessidades de exploração e aprendizagem, existia uma rotina semanal que integrava algumas ofertas educativas da Instituição. Tratavam-se de atividades curriculares estabelecidas em dias e horários fixos.

Uma manhã por semana as crianças dirigiam-se ao espaço polivalente, acompanhadas por um adulto da sala, para participarem numa atividade de Expressão Musical dinamizada por um professor da área. Esta atividade tinha a duração média de cerca de 30 minutos e pretendia que as crianças explorassem sons, ritmos e canções com recurso a instrumentos musicais e ao corpo.

Para além desta atividade, as crianças participavam também de atividades de Expressão Físico-Motora, dinamizadas por um professor especializado da área. Noutra manhã da semana, as crianças deslocavam-se com supervisão de um adulto da sala ao piso inferior do edifício, onde se encontrava o ginásio. Estas propostas permitiam às crianças movimentar-se livre e/ou coordenadamente, desenvolvendo a motricidade grosseira e locomoção.

A educadora introduziu uma nova proposta na semanal com o intuito de agilizar o processo de adaptação das crianças à valência de jardim-de-infância. Foram constituídos 3 grupos de 4 crianças, os quais seriam inseridos nos grupos de jardim-de-infância. Assim, uma vez por semana a educadora acompanhava um grupo de 4 crianças durante a manhã, participando da dinâmica do grupo de jardim-de-infância onde seriam inseridos. O restante grupo permanecia em sala com a AAE.

Considerando que a minha intervenção tinha lugar três dias por semana (de segunda a quarta-feira), esta alteração não teve quaisquer repercussões na implementação do meu projeto pois encontrava-se agendada para uma manhã em que não me encontrava na Instituição.

Outro aspeto importante das rotinas foram os momentos de transição. Estes deveriam ser momentos curtos e previsíveis através de, por exemplo, canções ou pequenos jogos (Post & Hohmann, 2003). Tive a oportunidade de gerir esses momentos por diversas vezes. Tal como na Instituição A, introduzi a contagem de histórias e as cantigas com “histórias” durante esses momentos como, por exemplo, a cantiga “Quinta das Peras” (Apêndice 7).

Esta intervenção ajudou a manter o grupo de crianças que já tinham feito a higiene calmo, enquanto esperávamos pelas restantes crianças para dirigir-nos ao refeitório. Para além disso, as cantigas ao longo do percurso permitiram uma organização e gestão do grupo mais fácil e fluída. De referir que as cantigas continham histórias implícitas com sequência demarcada de ações.

Antes do repouso, a educadora proporcionava momentos de relaxamento para as crianças, colocando música calma enquanto algumas crianças se deitavam no seu colo e no colo da AAE. Esta prática ajudava a relaxar e preparar o corpo para o repouso.

h) Organização do espaço e dos materiais na Instituição B

A sala de atividades era um espaço relativamente pequeno (Anexo 6). À sua entrada encontravam-se cabides com prateleiras de arrumação individuais, devidamente identificados com os nomes e fotografias das crianças que constituíam o grupo. Em cima existiam dois painéis de divulgação onde eram normalmente expostas algumas produções das crianças.

À direita da porta encontravam-se afixados os mapas de higiene, alimentação e repouso das crianças, cujo código de cores permite identificar rapidamente se as crianças comeram adequadamente ou se as suas dejeções foram “normais”. Relativamente ao repouso, eram registadas o horário em que a criança adormecia e acordava (aproximadamente). Encontrava-se, ainda, afixadas na porta da sala a planificação semanal bem como outras informações da equipa educativa ou circulares informativas da Instituição.

A sala de atividades encontrava-se organizada por áreas de interesse definidas pela disposição do mobiliário, bem como por cartazes identificativos contendo o nome por extenso e fotografias de alguns dos materiais aí existentes: *Área do Faz-de-Conta* (com brinquedos e materiais que proporcionam o jogo simbólico), *Área da Leitura* (com livros e que abrange o Tapete com respetivas almofadas), *Área das Construções* (com caixas contendo peças para montar e construir), *Área dos Jogos Sossegados* (prateleira com jogos variados desde puzzles, encaixes, cartas, etc.), *Área da Expressão Plástica* (próxima do lavatório e mesas, contendo materiais riscadores e folhas). No geral, o mobiliário possuía dimensões adaptadas às crianças com idades entre os 2 e os 3 anos, proporcionando-lhes maior autonomia e segurança.

Na sala existiam, ainda, alguns instrumentos de regulação (e.g., Mapa de Tarefas, Mapa do Tempo e Mapa das Presenças) que eram facilitadores do desenvolvimento da autonomia das crianças ao longo das rotinas diárias.

Relativamente à *Área da Leitura*, observei que para além de livros variados existia um dossier de “novidades” para consulta das crianças contendo fotografias disponibilizadas pelas famílias e que narravam acontecimentos importantes para cada criança (Apêndice 8). Existia, igualmente, um livro elaborado pela educadora em conjunto com os familiares onde se encontravam as preferências de cada criança (“*gosto/não gosto*”). Estes documentos eram bastante manuseados pelas crianças, estabelecendo-se diálogos ricos entre elas, para além de ser um meio interessante de partilha estabelecido pela educadora.

De facto, poderia ter recorrido mais a este livro para a minha intervenção, mas fixei-me demasiado nas “histórias” elaboradas, com recursos coloridos que considerei serem didáticos. Descurei pequenos detalhes que permitiam criar narrativas fantásticas em torno de experiências vividas pelas crianças. Narrativas que seriam, no meu entender, bastante ricas para as aprendizagens das crianças.

1.3. Instituição C – Valência de Creche

Assim, a Instituição C é uma IPSS localizada em Setúbal, cuja área de intervenção é o apoio à infância dispondo de três respostas sociais: creche, jardim-de-infância e C.A.T.L. Atualmente, apoia um total de 150 crianças entre os 4/5 meses e os 10 anos de idade. Encontra-se a funcionar desde 1982, possuindo diversos serviços sociais que perfazem um total de cinco equipamentos: um centro de acolhimento, dois centros sociais, um centro comunitário e duas creches e jardins-de-infância.

Esta Instituição possui Certificação de Qualidade, atribuída pela Segurança Social em 2015. Esta Certificação exige inúmeros requisitos burocráticos como registos de entradas/saídas, planos individuais de adaptação, planos individuais de intervenção, registos de higiene, alimentação, entre outros.

a) Infraestruturas e espaço físico da Instituição C

A infraestrutura foi construída de raiz, no entanto, por ter sido construída em 1982 necessita de obras. Existe uma sala polivalente que dá apoio ao acolhimento do jardim-de-infância, bem como um salão amplo que chamam de “ginásio” e que funciona também

como dormitório para as crianças dessa valência. Possui uma cozinha que é explorada por uma empresa externa que confeciona as principais refeições para toda a Instituição (almoços e lanches).

A valência de jardim-de-infância possui três salas independentes com capacidade para 25 crianças. Cada sala possui uma casa de banho externa para usufruto das crianças que a frequentam.

A valência de C.A.T.L. possui três salas com passagem interna entre si e que respondem às necessidades de cerca de 30 crianças por cada turno (manhã/tarde).

A valência de creche encontra-se separada das restantes através de uma porta de acesso interno. Possui uma sala Berçário que acolhe 11 bebés, uma sala para 15 crianças entre os 12 e os 24 meses (1-2 anos) e uma sala para 18 crianças entre os 24 e os 36 meses (2-3 anos). As salas de Berçário e 1-2 anos possuem área de higienização interna. A sala de 2-3 anos possui uma casa de banho externa com 4 sanitas e 4 lavatórios individuais, bem como um poliban.

A Instituição C dispõe, ainda, de um espaço exterior amplo em torno de todo o edifício. As crianças usufruem de um vasto espaço onde podem explorar e movimentar-se livremente. Este espaço encontra-se dividido duas zonas principais: espaço destinado ao jardim-de-infância e creche; espaço destinado à creche e C.A.T.L.

b) Projeto Educativo da Instituição C

No seu Projeto Educativo, a Instituição C defendia os seguintes valores: primado da pessoa; justiça; caridade; acolhimento; conhecimento e respeito mútuo; diálogo e cooperação; anúncio e denúncia. Assentava em cinco principais ações: planejar, organizar, dirigir, controlar e comunicar.

Tinha, portanto, como princípios orientadores o desenvolvimento holístico da criança, dando especial ênfase à vertente espiritual, tendo como base a Religião Católica Apostólica Romana. Pretendia criar contextos educativos ricos que estimulassem e promovessem o desenvolvimento harmonioso das crianças.

Considerava a intencionalidade educativa um processo dinâmico, no qual a planificação, ação, observação e avaliação eram fundamentais no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, as educadoras deviam planificar antecipadamente as suas

propostas em suporte informático pré-definido pela Instituição. Os registos e avaliações deviam seguir o mesmo tipo de procedimentos.

O Projeto Educativo da Instituição C considerava a criança um sujeito ativo nas suas aprendizagens. Reconhecia, ainda, que cada criança era um ser único e que, portanto, cabia ao adulto adaptar as suas práticas de acordo com as diferenças individuais, incluindo-as e aceitando-as.

Considerava, por fim, que a educação de infância era determinante no processo de desenvolvimento da criança, sendo os primeiros anos fundamentais para a aquisição de capacidades e competências que promovessem um crescimento equilibrado a nível biológico, social e espiritual.

c) Equipa Educativa da Instituição C

A equipa pedagógica da Instituição era constituída pela diretora pedagógica, coordenadora, uma educadora e duas AAE por cada grupo das valências de creche e jardim-de-infância, exceto o Berçário que possuía três AAE, uma assistente social e uma professora de ensino básico, uma assistente administrativa e duas AAE para apoio geral e limpeza do equipamento.

De referir que a educadora que se encontrava responsável pelo grupo de 2-3 anos era também responsável por apoiar os bebés do Berçário.

d) Equipa Pedagógica de Sala da Instituição C

A equipa pedagógica era composta por uma educadora que trabalhava na Instituição há cerca de 10 anos, tendo-se formado na ESE, em Setúbal. Para além da educadora, faziam parte da equipa duas AAE com horário rotativo entre si (abertura/fecho).

A filha de uma das AAE frequentava a mesma Instituição, na valência de jardim-de-infância. A criança visitava com bastante regularidade a mãe, interrompendo vários momentos de grupo, constringendo a mãe que necessitava ausentar-se com frequência para reencaminhar a filha à sua sala. Apesar deste constrangimento, adotou sempre uma postura participativa e interessada relativamente às propostas pedagógicas. A outra AAE adotou uma postura menos participativa, demonstrando pouco interesse para com as propostas apresentadas no âmbito do meu projeto. Estes factos dificultaram algumas

intervenções, pois as crianças necessitam do entusiasmo do adulto para se interessar numa determinada proposta.

O facto de a educadora ter de apoiar frequentemente o Berçário para construir laços afetivos com os bebés que acompanharia no ano letivo seguinte levou a que estivesse menos disponível para definir possíveis intervenções.

A educadora planificava com bastante antecedência as atividades que pretende realizar no mês seguinte. Essa planificação era feita individualmente, sem solicitar a participação das AAE. Estas eram posteriormente informadas, em reuniões de equipa quinzenais, acerca dos planos mensais, sendo aceites possíveis sugestões. Este aspeto teve repercussão numa das intervenções, pois o facto de as AAE não saberem o que iria acontecer nas intervenções não lhes permitiu preparar-se para tal nem ajudar na organização e gestão dos pequenos grupos. Refletiu-se, igualmente, na postura menos participativa por parte das AAE e, consequentemente, das crianças.

De realçar que o clima pedagógico de sala era bastante agitado, tenso e stressante. As crianças brincavam de forma agitada. Por sua vez, os adultos elevavam o tom de voz, chamando a atenção das crianças para os seus comportamentos. Existiam conflitos com bastante frequência entre as crianças, os quais eram resolvidos pelos adultos.

e) PPS da Instituição C

O PPS foi elaborado pela educadora no início do ano letivo, tendo como tema “*Aprender a Brincar. Brincar a Aprender*”. O tema foi escolhido pela mesma, que justifica a sua escolha através de autores que fundamentam a sua ideologia com base na Abordagem *High Scope*, numa seção bastante extensa do PPS.

A caracterização do grupo foi feita de uma forma geral, incidindo em aspetos estatísticos (gráficos circulares) que referiam as habilitações literárias das famílias, número de filhos, local de residência, idade média dos pais, contexto socioeconómico, profissão, entre outros. Não existiam referências às necessidades e interesses específicos das crianças do grupo em questão, mas apenas uma descrição das características gerais associadas à faixa etária onde o grupo se inseria (2-3 anos).

Para além disso, eram explicitadas intencionalidades gerais e respetivos procedimentos para implementação.

Os instrumentos de registo eram estipulados pela Instituição, existindo grelhas próprias para planificar, observar e registar as propostas realizadas com as crianças. Neste sentido, e no âmbito do meu projeto, tive de elaborar à priori planificações estruturadas contendo a descrição dos procedimentos, materiais e recursos, bem como intencionalidades. Tive, igualmente, de registar as minhas observações à posteriori, descrevendo as atividades desenvolvidas e avaliando-as. Os registos incluíram fotografias tiradas durante as atividades.

f) Grupo de Crianças e Contextos Familiares da Instituição C

O grupo de crianças onde me inseri era constituído por 9 meninos e 9 meninas com idades entre os 24 e os 36 meses. A maioria das crianças já frequentava a Instituição no ano letivo anterior, existindo apenas três crianças em fase de adaptação (duas meninas e um menino).

A grande maioria do grupo ainda usava fralda sendo que apenas sete já não utilizavam (quatro encontravam-se em fase inicial de desfralde e três já adquiriram).

Uma criança (menina) encontrava-se institucionalizada num centro de acolhimento pertencente, também, à mesma Instituição. Recebia visitas supervisionadas frequentes por parte do progenitor, no entanto, sem horário marcado. Esta situação causava algum distúrbio no funcionamento das rotinas do grupo, nomeadamente, durante as horas de refeição ou repouso. Ao intervir, tive de considerar este aspeto, procurando realizar as propostas em dias sem visitaçào.

O contexto socioeconómico das famílias, em geral, era média-baixa, encontrando-se alguns familiares desempregados. Por outro lado, as habilitações literárias da maioria correspondiam ao Ensino Secundário ou 3º Ciclo, existindo uma pequena minoria com Ensino Superior.

g) Organização do Tempo e das Rotinas na Instituição C

A rotina diária encontrava-se afixada à porta da sala e era organizada em torno das necessidades básicas das crianças (Anexo 7). A educadora mantinha uma prática que considero interessante e que pode ser tida em conta para potenciar os momentos dinamizados em torno das histórias. Todas as manhãs, as crianças realizavam variados

exercícios de respiração e relaxamento. Esta prática ajudava o grupo a acalmar-se e preparava um ambiente mais relaxado para ouvir uma história ou realizar alguma atividade planificada antecipadamente.

Em relação à rotina semanal, existiam algumas atividades extracurriculares que, à semelhança do que acontecia na Instituição A, decorriam durante o período letivo. As crianças que se encontravam inscritas eram preparadas e conduzidas, por um ou mais adultos da equipa (dependendo do número de crianças inscritos), ao local onde se realizariam tais atividades. Esta dinâmica teve repercussões nas minhas intervenções, pois tive de ajusta-las ao tempo existente antes/depois das referidas atividades.

h) Organização do Espaço e dos Materiais na Instituição C

A sala era bastante ampla, encontrando-se organizada por “espaços” de brincadeira ou atividades semelhantes: *Arte, Construções, Leitura, Jogos Sossegados, Tapete e Casinha*. As crianças circulavam livremente pelos espaços da sala, não existindo limite de crianças por espaço. As crianças exploravam bastante a *Casinha*, mascarando-se e vestindo os inúmeros disfarces. Também exploravam a caixa com objetos de construção, peças de encaixe e animais. Demonstravam, igualmente, interesse em desenhar, no entanto, apenas o faziam quando um adulto distribuía folhas e lápis de cera pelas crianças.

Em frente à sala de atividades encontrava-se uma casa de banho com quatro sanitas e lavatórios individuais adaptados a crianças da faixa etária em questão (2-3 anos) (Apêndice 9). A sua utilização era bastante difícil pois implicava que um dos adultos de sala (que se encontrava, muitas vezes, sozinho) acompanhasse as crianças nesse processo, deixando o restante grupo de crianças sem supervisão. Deste modo, a educadora optou por manter um bacio no interior da sala de modo a agilizar esse processo.

Relativamente ao *Espaço de Leitura*, e à semelhança do que tinha verificado na Instituição A os livros eram pouco adequados e pouco apelativos a nível gráfico e visual. Tratavam-se, na sua maioria, de livros bastante antigos cujas páginas se encontravam incompletas ou cujas narrativas eram pouco claras para as crianças (visualmente). Denotei, ainda, que a educadora escolhia livros pouco interessantes a nível de conteúdo narrativo e ilustrativo para mostrar às crianças durante o período da manhã. Para além disso, a linguagem era redutora, recorrendo a demasiados diminutivos (“o pó-pó”, “o piu-piu”, etc.). Este facto levou-me a escolher livros e histórias cujo conteúdo narrativo

fosse mais rico e diversificado. Escolhi, ainda, ilustrações menos estereotipadas, no caso do livro infantil, e materiais mais abstratos, no caso do livro flanelógrafo.

1.4. Instituição D – Valência de Jardim-de-Infância

A Instituição D pertence ao Agrupamento Vertical de Escolas de Sant'Iago. Encontra-se localizada na cidade de Setúbal, numa zona rural. Este Agrupamento de Escolas abrange oito estabelecimentos de ensino pertencentes às Freguesias de S. Sebastião e do Sado, estando a sua sede na Escola Básica 2/3 da Bela Vista.

Assim, a Instituição D pertence à rede pública de Ensino, encontrando-se associada à Escola Básica do 1º CEB da mesma localidade.

Existem vários órgãos dentro da gestão dos Recursos Humanos do Agrupamento, tais como: o Conselho Geral, Comissão Permanente do Conselho Geral, Direção, Conselho Pedagógico e Coordenador de Estabelecimento (Anexo 8).

a) Infraestruturas e espaço físico da Instituição D

O jardim-de-infância pertencente à Instituição D encontra-se sediado no mesmo espaço físico que a Escola Básica, funcionando em edifícios distintos. Deste modo, o jardim-de-infância é constituído por duas salas de atividades com respetivas salas de arrumos, duas casas de banho e dois vestuários independentes, uma casa de banho para adultos, uma sala de trabalho ou reuniões e um espaço polivalente existente no centro, onde se realizam as atividades de Educação Física (dinamizadas por professor especializado), bem como as atividades de animação e apoio à família (AAAF) e outras atividades de enriquecimento curricular (Atividades de Enriquecimento Curricular do 1º CEB).

As instalações dispõem, ainda, de um refeitório e cozinha explorada por uma empresa contratada, uma dispensa e uma arrecadação.

Em relação ao espaço exterior, este é comum à Escola Básica, possuindo dois baloiços, um equipamento com escorrega e casinha que permite trepar, baloiçar e escorregar. Existe um sistema definido para utilização dos baloiços, estando um deles reservado às crianças de jardim-de-infância e o outro às de 1º CEB. As crianças fazem duas filas, respetivamente, e contam até 20 por cada criança que utiliza o baloiço. Esta técnica evita os conflitos associados a este meio de entretenimento.

O jardim-de-infância funciona das 8.h30 às 18h30, sendo o horário da componente letiva do ensino pré-escolar das 9h00 às 15h00.

b) Projeto Educativo da Instituição D

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas a que pertence a Instituição D tinha como principais objetivos a melhorias das aprendizagens das crianças, procurando aproximar os resultados escolares das metas curriculares nacionais, melhorar a qualidade do ensino, promover o sucesso educativo e envolver os alunos na realização das atividades.

Para além destes objetivos, pretendia-se instituir medidas que permitissem a prevenção do abandono escolar e absentismo bem como medidas que reduzissem os casos de indisciplina escolar.

Relativamente à relação com a comunidade educativa, isto é, famílias e parcerias, pretendia-se construir um ambiente relacional de qualidade através do envolvimento progressivo dos pais ou encarregados de educação no progresso académico das crianças. O estabelecimento de parcerias com diversas empresas da região pretendia incentivar a sua colaboração efetiva na Educação.

De referir, por fim, que o jardim-de-infância pertencente à Instituição D possuía uma Componente de Apoio e Assistência à Família (AAAF), em parceria com a Câmara Municipal de Setúbal, que assegurava o serviço de almoço e prolongamento de horário.

c) Equipa Educativa da Instituição D

Nos jardins-de-infância pertencentes ao Agrupamento de Escolas as equipas pedagógicas de sala eram constituídas por uma educadora e uma assistente operacional AAAF. Existiam duas assistentes operacionais AAAF que davam apoio nas componentes não letivas (abertura e prolongamento). Existiam reuniões de departamento mensais (só para educadoras), reuniões de estabelecimento mensais (para educadoras e professoras do 1º CEB), reuniões semanais de educadoras e reuniões semanais/mensais de assistentes operacionais AAAF, reuniões pedagógicas semanais de equipa de sala, reuniões trimestrais de pais e, sempre que necessário, reuniões individuais com pais ou encarregados de educação.

A equipa educativa pertencente à Instituição D abrangia desde educadoras, assistentes operacionais da AAAF, direção e coordenação pedagógica, professores de 1º CEB, Psicóloga, assistentes administrativos, entre outros.

d) Equipa Pedagógica de Sala da Instituição D

A equipa pedagógica de sala era constituída por uma educadora bastante experiente e que acumulava funções como coordenadora pedagógica das educadoras pertencentes ao Agrupamento de Escolas. Formou-se na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, em Lisboa, tendo trabalhado a maior parte do tempo na rede pública de Ensino. A assistente operacional AAAF que a acompanhava trabalhava no ramo há alguns anos, tendo formação na área.

Existiam, ainda, uma assistente operacional AAAF que dava apoio à hora de almoço e após o período letivo, portanto, na componente não letiva.

Relativamente ao clima pedagógico de sala, este era bastante agradável e rico em interações (crianças entre si, crianças-adultos e adultos-adultos). Os conflitos esporádicos entre as crianças eram resolvidos pelas crianças, sobre supervisão do adulto que funcionava como intermediário do processo.

Sempre que possível, eram organizadas atividades em conjunto com o outro grupo de jardim-de-infância ou integrando alunos do 1º CEB, os quais participavam no projeto de apadrinhamento desenvolvido pelas educadoras em parceria com as professoras da Instituição.

e) Projeto Curricular de Grupo (PCG) da Instituição D

No início do ano letivo foi elaborado um PCG pela educadora responsável pelo grupo, onde este era caracterizado tendo em conta a frequência das crianças no jardim-de-infância (primeira vez ou não), as suas idades, área de residência, competências observadas, interesses e necessidades de aprendizagens. As famílias foram igualmente caracterizadas tendo em conta a idade média dos pais, habilitações literárias e área de residência.

O PCG realçava, ainda, os princípios orientadores das práticas pedagógicas da educadora os quais assentavam na visão da criança como principal agente educativo, autónoma e ativa na construção das suas aprendizagens. As intencionalidades educativas eram

definidas com base nas principais aprendizagens a promover nas várias áreas e domínios preconizados pelas OCEPE (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), bem como as respetivas estratégias associadas. De referir que a educadora se identificava, a nível pedagógico, com a Metodologia de Projeto.

Por fim, eram definidos os principais instrumentos de avaliação, os quais assentavam em: ficha/grelha de avaliação diagnóstica; ficha/grelha de avaliação periódica (ficha descritiva organizada por áreas de conteúdo); portefólio individual (organizado com cada criança).

f) Grupo de crianças e contextos familiares da Instituição D

O grupo era constituído por 25 crianças, existindo 12 meninos e 13 meninas com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. No final do mês de dezembro do presente ano letivo, 4 crianças tinham 4 anos de idade, 17 tinham 5 anos 4 tinham 6 anos.

Tratava-se de um grupo de crianças que se envolve e participa ativamente nas propostas apresentadas e projetos desenvolvidos, demonstrando interesse e curiosidade pelo meio envolvente. Em geral, apresentava um desenvolvimento apropriado nas diferentes áreas de conteúdo, demonstrando maior dificuldade no desenvolvimento social e pessoal, nomeadamente na convivência democrática e comportamentos de cidadania. Ao nível da expressão plástica (representação de pessoas, animais, vivências e histórias), verificava-se alguma resistência e pouco interesse.

Relativamente à comunicação oral, é importante referir que existiam algumas crianças com alterações/dificuldades ao nível da articulação e construção frásica, tendo estas sido referenciadas para Terapia da Fala.

Algumas crianças ainda não possuíam referências de utilização e identificação de convenções da linguagem escrita (e.g., identificação de letras, reprodução do nome). No entanto, a educadora procurava estimulá-las nesse sentido. Para tal, instituiu a *Área da Escrita*, colocando nela folhas, materiais riscadores, carimbos, cartões com os nomes das crianças, revistas, jornais, régua de decalque, entre outros materiais.

A maioria das famílias eram de origem socioeconómica média-baixa, com níveis médios de habilitações literárias (ensino secundário). Existiam alguns pais/mães desempregados, sendo a maioria das profissões na área do comércio, operações fabris e serviços. A

educadora prezava a sua participação ativa no ambiente educativo, acolhendo os familiares que deixam as crianças na sala no início da manhã. Convidava-os a entrar e, sempre que possível, participar nas rotinas e projetos desenvolvidos com as crianças.

g) Organização do tempo e das rotinas na Instituição D

A rotina diária encontrava-se organizada de modo flexível, tendo em conta diversos momentos: atividades em grande grupo, pequeno grupo e individuais; escolha livre de atividades por parte das crianças (planificações das crianças); propostas de atividades/projetos pela educadora; planeamento e avaliação das atividades/projetos desenvolvidos; atividades realizadas em sala, no espaço polivalente e no exterior; atividades calmas e com movimento (Anexo 9). Para além da rotina diária, existia uma rotina semanal que incluía a Educação Física, sendo essas atividades dinamizadas por uma professora da área contratada pelo Agrupamento de Escolas.

h) Organização do espaço e dos materiais na Instituição D

O espaço da sala encontrava-se organizado por zonas de interesse que possibilitavam diferentes tipos de atividades: espaço da casa, espaço das artes visuais, espaço das construções, espaço dos jogos de mesa, espaço da biblioteca, espaço da escrita e espaço do computador. Os diferentes espaços não se encontravam identificados, no entanto, as crianças identificavam-nos facilmente e utilizavam-nos corretamente (Apêndice 10).

Na sala existia, ainda, uma bancada com dois lavatórios, armários para arrumação, uma dispensa e placares de cortiça forrados com tecido onde são expostas as produções das crianças ou fotografias relacionadas com projetos desenvolvidos. Existiam duas portas de acesso, uma de acesso direto ao exterior e outra de acesso interno à sala. A sala era bem iluminada com luz natural e possuía mobiliário adequado e suficiente para o número de crianças que a frequenta.

Em relação aos materiais existentes, estes adequavam-se às necessidades e interesses das crianças, existindo em quantidade suficiente. Encontravam-se dispostos ao alcance das crianças, permitindo a sua fácil utilização, arrumação e limpeza.

Na sala encontravam-se também, afixados ao nível do olhar das crianças, diversos instrumentos de regulação como mapa de aniversários, mapa de tempo, mapa de presenças e calendário que permitem regular e organizar as rotinas.

2. Aspectos variantes e invariantes

2.1. Contexto de Jardim-de-Infância – Instituições A e D

A tabela abaixo resume os principais aspectos variantes e invariantes que foram caracterizados de forma mais exaustiva no ponto anterior. São tidas, igualmente, em conta as principais repercussões que esses aspectos tiveram na implementação do meu projeto de investigação-ação.

Fontes de Variação	Inst.	Aspectos Variantes	Aspectos Invariantes	Repercussões no Projeto
Estatuto Jurídico	A	– Instituição Particular de Solidariedade Social		Sem repercussões no meu Projeto
	D	– Jardim-de-Infância da Rede Pública de Ensino		
Grupo de Crianças	A	– Idades entre 4 e 6 anos (4 com 4 anos; 17 com 5 anos e 4 com 6 anos) – 12 sexo masculino e 13 sexo feminino	– Grupos verticais – Número de crianças por sala: 25 crianças	Diferentes necessidades e interesses: ♦ Maior dificuldade na gestão do grupo ♦ Maior dificuldade na planificação das propostas
	D	– Idades entre 3 e 5 anos (9 com 3 anos; 5 com 4 anos e 11 com 5 anos) – 13 sexo masculino e 12 sexo feminino		– Maior facilidade na intervenção devido a interesses comuns das crianças do grupo
Famílias	A	– Contexto socioeconómico maioritariamente médio-baixo – Maioria com mais do que 1 filho/a	– Área de residência próxima da Instituição – Boa comunicação escola-família – Maioria famílias nucleares	Sem repercussões no meu Projeto
	D	– Contextos socioeconómicos variados – Habilitações literárias a nível do Ensino Secundário – Alguns casos de desemprego – Profissões na área comércio, produções fabris e serviços	– (cont.) – Alguns casos de divórcio – Participação ativa das famílias em projetos do jardim-de-infância	Sem repercussões no meu Projeto
Equipa Educativa	A	– Reunião educadoras mensal – Reunião de equipa pedagógica de sala quinzenal	– Reuniões de pais trimestrais	

	D	<ul style="list-style-type: none"> – Reunião de educadoras do departamento mensal – Reunião de educadoras da Instituição D semanal – Reunião de Assistentes Operacionais AAAF mensal ou semanal – Reunião de estabelecimento com educadoras e professoras 1º CEB mensal – Reunião de equipa pedagógica de sala semanal 		Sem repercussões no meu Projeto
Fontes de Variação	Inst.	Aspetos Variantes	Aspetos Invariantes	Repercussões no Projeto
Equipa Pedagógica Sala	A	<ul style="list-style-type: none"> – 1 Educadora com horário fixo – 2 AAE com horário rotativo entre si 		– Maior apoio na dinamização das propostas no âmbito do Projeto
Equipa Pedagógica Sala (cont.)	D	<ul style="list-style-type: none"> – 1 Educadora com horário fixo – 1 Assistente Operacional AAAF com horário fixo – 1 Assistente Operacional AAAF que apoia na hora de almoço e no prolongamento, com horário fixo 	(Na célula anterior)	Sem repercussões no meu Projeto
Projeto Educativo	A	<ul style="list-style-type: none"> – Assenta em 5 valores: solidariedade, respeito, ética, igualdade e humanismo – Existência de um Projeto Comum que orienta as práticas – Plano anual de atividades 		Sem repercussões no meu Projeto
	D	<ul style="list-style-type: none"> – Projeto Educativo geral do Agrupamento, abrangendo jardins-de-infância e escolas de 1º CEB – Objetivos gerais para melhoria da qualidade do ensino 		
Projeto de Sala	A	– Projeto Pedagógico de Sala inexistente, pois a Instituição defende que este deve ser elaborado ao longo do ano letivo		Sem repercussões no meu Projeto
	D	<ul style="list-style-type: none"> – Projeto Curricular de Grupo elaborado pela educadora – Assenta no Projeto Educativo do Agrupamento 		

Organização do tempo e das rotinas	A	<ul style="list-style-type: none"> – Rotina semanal com base em atividades extracurriculares variadas que ocorrem durante o tempo letivo – Alteração da rotina diária pela educadora no final da minha intervenção 	<ul style="list-style-type: none"> – Rotina diária com base nas necessidades das crianças e na dinâmica entre vários momentos – Rotinas flexíveis e ajustáveis – Tempo de recreio no exterior (sempre que não chove) 	<ul style="list-style-type: none"> – Reajuste das propostas de modo a não coincidir com as atividades extracurriculares, isto é, na parte da tarde → intervenção maioritariamente com o grupo de crianças que não descansam – Alteração da rotina não tem repercussões no projeto
	D	<ul style="list-style-type: none"> – Rotina semanal com Educação Física no período e uma das manhãs 		<ul style="list-style-type: none"> – Sem repercussões no meu projeto
Fontes de Variação	Inst.	Aspetos Variantes	Aspetos Invariantes	Repercussões no Projeto
Organização do espaço e dos materiais	A	<ul style="list-style-type: none"> – Organização da sala por áreas de interesse: casinha; leitura; jogos; construções; tapete; fantoches; computador – Limitação do número de crianças por cada área 	<ul style="list-style-type: none"> – Existência de instrumentos de regulação que organizam e facilitam as rotinas: mapa das presenças, mapa do tempo, mapa de aniversários 	<ul style="list-style-type: none"> – A definição do tema após intervenção levou a que não refletisse sobre as minhas intervenções à priori – Podia ter recorrido mais à área da leitura e área dos fantoches para as intervenções
	D	<ul style="list-style-type: none"> – Espaços para atividades semelhantes: espaço da casinha; espaço do computador; espaço das artes visuais; espaço da escrita; espaço da biblioteca; espaço do tapete; espaço dos jogos; espaço das construções 		<ul style="list-style-type: none"> – Utilizei um livro existente na biblioteca para intervenção (“Uma Lagartinha Muito Comilona”)
Princípios e Modelos pedagógicos defendidos pelas educadoras	A	<ul style="list-style-type: none"> – Modelo de Orientação Cognitiva (<i>High Scope</i>) – Movimento da Escola Moderna 	<ul style="list-style-type: none"> – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997/2016) 	<ul style="list-style-type: none"> – Respeitei e tive em consideração os princípios e modelos pedagógicos defendidos pelas educadoras na planificação das intervenções
	D	<ul style="list-style-type: none"> – Metodologia de Projeto 		
Clima Pedagógico	A	<ul style="list-style-type: none"> – Agradável – Com agitação que vem das explorações entusiásticas das crianças – Conflitos esporádicos entre as crianças, resolvidos com apoio dos adultos 		<ul style="list-style-type: none"> – Propostas apresentadas e recebidas com entusiasmo, quer por parte da educadora, quer das crianças
	D	<ul style="list-style-type: none"> – Agradável e rico em interações e explorações – Conflitos esporádicos resolvidos pelas crianças com supervisão do adulto 		

2.2. Contexto de Creche – Instituições B e C

À semelhança do ponto anterior, a tabela abaixo resume os principais aspetos variantes e invariantes, tendo em conta as repercussões no projeto de investigação-ação.

Fontes de Variação	Inst.	Aspetos Variantes	Aspetos Invariantes	Repercussões no Projeto
Estatuto Jurídico	B	– Instituição Particular com fins lucrativos		Sem repercussões no meu Projeto
	C	– Instituição Particular de Solidariedade Social		
Fontes de Variação	Inst.	Aspetos Variantes	Aspetos Invariantes	Repercussões no Projeto
Grupo de Crianças	B	<ul style="list-style-type: none"> – Idades entre os 26 e os 37 meses – 4 sexo masculino e 9 sexo feminino – Total de 13 crianças – Boa capacidade de jogo simbólico – Interesse geral pelas histórias 	<ul style="list-style-type: none"> – Grupos horizontais – Faixa etária entre os 2 e os 3 anos 	<ul style="list-style-type: none"> – Maior facilidade na intervenção devido a ao número mais reduzido de crianças – Maior proximidade de interesses – Níveis de desenvolvimento aproximados
Grupo de Crianças (cont.)	C	<ul style="list-style-type: none"> – Idades entre os 22 e os 32 meses – 9 sexo masculino e 9 sexo feminino – Total de 18 crianças – Dificuldades em realizar brincadeiras simbólicas – Curta capacidade de concentração 	(Na célula anterior)	<ul style="list-style-type: none"> – Diferentes necessidades e interesses – Dificuldade na gestão e organização do grupo devido à sua maior dimensão – Dificuldade na planificação das propostas
Famílias	B	<ul style="list-style-type: none"> – Contexto socioeconómico maioritariamente médio-alto – Maioria com mais do que 1 filho/a – Habilitações literárias ao nível do Ensino Superior – Maioria dos pais empregados – Boa comunicação entre creche-família 	<ul style="list-style-type: none"> – Maioria famílias nucleares, com alguns casos de divórcio 	<ul style="list-style-type: none"> – As crianças trouxeram diversos livros com versões diferentes de histórias contadas na creche – Alguns familiares abordaram-me pessoalmente, questionando-me acerca do projeto e das histórias contadas (livros)

	C	<ul style="list-style-type: none"> – Contexto socioeconómico maioritariamente médio-baixo – Habilitações literárias a nível do Ensino Secundário – Alguns casos de desemprego – Profissões na área comércio, produções fabris e serviços 		<ul style="list-style-type: none"> – Algumas crianças chegaram sistematicamente atrasadas, interrompendo os momentos das histórias, perturbando o grupo
Equipa Educativa	B	<ul style="list-style-type: none"> – Reunião educadoras quinzenal – Reuniões informais diárias da equipa pedagógica 	– Reuniões de pais trimestrais	Sem repercussões no meu Projeto
Fontes de Variação	Inst.	Aspetos Variantes	Aspetos Invariantes	Repercussões no Projeto
Equipa Educativa (Cont.)	C	<ul style="list-style-type: none"> – Reunião de educadoras da Instituição quinzenal – Reunião de AAE mensal – Reunião mensal de equipa pedagógica de sala 	(Na célula anterior)	Sem repercussões no meu Projeto
Equipa Pedagógica Sala	B	<ul style="list-style-type: none"> – 1 Educadora com horário fixo – 1 AAE com horário rotativo – 1 AAE polivalente para apoio na hora de almoço 		<ul style="list-style-type: none"> – Colaboração entre educadora e AAE – Planificação conjunta pela equipa – Articulação com a outra educadora de creche
	C	<ul style="list-style-type: none"> – 1 Educadora com horário fixo – 2 AAE com horário rotativo 		<ul style="list-style-type: none"> – AAE com filha na mesma Instituição → interrupções constantes que prejudicam o funcionamento do grupo – Postura de uma AAE pouco participativa e entusiasta

Projeto Educativo	B	<ul style="list-style-type: none"> – Assenta 3 primados: interação com o meio natural; educação para a cidadania; cultura e educação alimentar – Plano de intervenção com tema “<i>Conhecer e respeitar a diversidade</i>” – Princípios orientadores do Movimento da Escola Moderna e Metodologia de Projeto 		Sem repercussões no meu Projeto
	C	<ul style="list-style-type: none"> – Incidência da intervenção na comunidade envolvente – Principais ações: planejar; organizar; dirigir; controlar e comunicar – Princípios da Igreja Católica 		
Fontes de Variação	Inst.	Aspetos Variantes	Aspetos Invariantes	Repercussões no Projeto
Projeto Pedagógico de Sala	B	<ul style="list-style-type: none"> – Tema é o mesmo do Plano de Intervenção do Projeto Educativo – Descrição do grupo de crianças com base nas suas características, interesses e necessidades 	<ul style="list-style-type: none"> – Caracterização do espaço e materiais – Descrição das rotinas – Arquivo das planificações realizadas ao longo do ano letivo 	Sem repercussões no meu Projeto

	C	<ul style="list-style-type: none"> – Tema definido pela educadora: “Aprender a Brincar. Brincar a aprender” – Grande ênfase à justificação teórica do tema escolhido – Breve caracterização do grupo tendo como base gráficos circulares (estatística) – Planificações elaboradas mensalmente, seguindo um modelo definido pela Instituição 	(Na célula anterior)	– Tive de planificar seguindo o modelo utilizado na Instituição
Organização do tempo e das rotinas	B	<ul style="list-style-type: none"> – Rotina semanal com base em atividades extracurriculares variadas que ocorrem durante o tempo letivo – Oferta educativa de atividades de expressão musical e expressão físico-motora pela Instituição, dinamizadas por professores da área e no tempo letivo (duas manhãs independentes) – Instituição de visitas semanais ao jardim-de-infância (uma manhã por semana) 	<ul style="list-style-type: none"> – Rotina diária com base nas necessidades das crianças e na dinâmica entre vários momentos – Rotinas flexíveis e ajustáveis – Tempo de recreio no exterior (sempre que não chove) 	– Sem repercussões no projeto
	C	<ul style="list-style-type: none"> – Rotina semanal com atividades extracurriculares em tempo letivo (três manhãs por semana) 		– Reajuste nas planificações (horário e local)
Fontes de Variação	Inst.	Aspetos Variantes	Aspetos Invariantes	Repercussões no Projeto

Organizaçã o do espaço e dos materiais	B	<ul style="list-style-type: none"> – Organização da sala por áreas de interesse: faz-de-conta; biblioteca; garagem; expressão plástica; jogos de mesa – Existência de instrumentos de regulação que organizam e facilitam as rotinas: mapa das presenças, mapa do tempo, mapa de aniversários 	<ul style="list-style-type: none"> – Materiais e brinquedos adequados à faixa etária, respeitando necessidades de segurança e exploração – Mobiliário adequado e resistente 	Sem repercussões no projeto
	C	<ul style="list-style-type: none"> – Espaços para atividades semelhantes: casinha; arte; jogos sossegados; leitura 		
Princípios e Modelos pedagógico s defendidos pelas educadoras	B	<ul style="list-style-type: none"> – Pedagogia-em-Participação – Movimento da Escola Moderna 		<ul style="list-style-type: none"> – Respeitei e tive em consideração os princípios e modelos pedagógicos defendidos pelas educadoras na planificação das intervenções
	C	<ul style="list-style-type: none"> – Modelo de Orientação Cognitiva (<i>High Scope</i>) 		
Clima Pedagógico	B	<ul style="list-style-type: none"> – Tranquilo, sem stress – Conflitos esporádicos entre as crianças que são resolvidos com intermédio dos adultos 		<ul style="list-style-type: none"> – Propostas desenvolvidas com maior fluidez e tranquilidade – Crianças mais recetivas
	C	<ul style="list-style-type: none"> – Agitado, tenso e stressante – Conflitos frequentes entre as crianças, resolvidos pelos adultos 		<ul style="list-style-type: none"> – Maior necessidade de gestão das emoções pessoais ao longo das intervenções

Considerando o percurso ao longo da implementação do meu projeto de investigação-ação, devo ressaltar a dificuldade relativa à definição do tema após ter intervindo na Instituição A. Esta limitação levou a que não me apercebesse do potencial de alguns materiais existentes na sala, para além de não ter conseguido gerir bem o alcance das minhas intervenções, focando-me mais nas propostas direcionadas para o grupo de crianças entre os 4 e 5 anos.

De facto, após reflexão sobre as primeiras intervenções, apercebi-me que uma delas teria maior potencial se sofresse algumas alterações. Assim, estas alterações foram implementadas aquando da minha intervenção na Instituição B, tendo obtido resultados mais ricos e interessantes.

Não obstante, a riqueza existente na diversidade vivenciada ao longo do meu percurso fez-me repensar as minhas práticas, ajustando-as ao grupo de crianças, recursos existentes, modelos pedagógicos defendidos pelas educadoras e dinâmicas decorrentes dos diversos climas pedagógicos por onde passei.

Em suma, considero que o meu projeto de investigação-ação foi bastante enriquecido pela diversidade de vivências, observações e reflexões recolhidas ao longo das várias intervenções nas quatro Instituições caracterizadas.

3. Intervenção Prática

Tendo em conta as propostas de intervenção selecionadas no âmbito do presente projeto de investigação-ação, é importante salientar que foram definidas as seguintes intencionalidades gerais:

- Promover a literacia precoce através do contacto com histórias apresentadas em diferentes formatos (com e sem livros, com livro flanelógrafo, dramatizações e brincadeiras dramáticas)
- Desenvolver capacidades semânticas através do conto de histórias (aumento do léxico)
- Desenvolver capacidades ao nível do pensamento narrativo através do reconto e elaboração de diversas histórias
- Proporcionar momentos que promovam a comunicação e expressão oral por parte das crianças
- Desenvolver capacidades de interação social e pessoal, nomeadamente, aprender a ouvir e respeitar o outro e esperar pela sua vez de participar
- Criar e solidificar relações interpessoais entre mim e as crianças, bem como entre mim e os adultos da equipa pedagógica de sala.

Estas intencionalidades encontram-se, assim, presentes em todas as propostas de intervenção nas diferentes instituições educativas previamente descritas. De referir, ainda, que respeitei as planificações das educadoras cooperantes, bem como as metodologias por elas defendidas e os projetos de trabalho em decurso. Procurei reunir antecipadamente com as educadoras cooperantes para expor as minhas propostas e integrei algumas das

suas sugestões para alteração de alguns detalhes como, por exemplo, aspetos relativos à organização das crianças, gestão do espaço e materiais.

Relativamente à intervenção realizada no âmbito do presente projeto importa, ainda, reforçar que selecionei apenas três propostas dinamizadas por mim em apenas três contextos de intervenção. Considerei a pertinência das propostas tendo em conta a questão de investigação na qual assenta este estudo.

Como referido anteriormente, algumas dessas propostas constituíram adaptações feitas por mim de sugestões apresentadas por Emília Traça (1989) e por Gianni Rodari (1993), tendo em conta as faixas etárias onde intervêm (creche e jardim-de-infância). As inúmeras propostas que fizeram parte do meu projeto encontram-se referidas no quadro abaixo (Quadro 1), por ordem cronológica de intervenção.

Instituição	Proposta	Breve Descrição
<p>Instituição A</p> <p>Contexto de JI</p>	<p>Contar histórias utilizando diferentes formatos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Livro Flanelógrafo – Contos orais e lendas – Livros Infantis: livro profusamente ilustrado; livros ilustrados; livro só de texto 	<ul style="list-style-type: none"> – Conto tradicional “Três Porquinhos” contado ao grande grupo, interpretando também, de forma improvisada, o papel de “avó Clotilde”: uma vizinha idosa que gosta de contar histórias, mas não tem netos. – Conto tradicional “Capuchinho Vermelho” contada ao pequeno grupo de crianças que não dormem a sesta (chamado pela educadora cooperante “grupo de finalistas). Deu origem à criação de uma nova história, pelas crianças, com base no conto e elaboração das personagens em feltro. Exposição da nova história e personagens em feltro no átrio da entrada do JI. – Lenda de S. Martinho contada oralmente ao “grupo de finalistas”, com posterior transformação em Banda Desenhada. Exposição no átrio da entrada do JI. – Dinamizações do livro profusamente ilustrado “Olá, Sou o Blop” (Tullet, 2013) em grande grupo e no “grupo de finalistas”, dando origem a propostas como: pintura livre com pincéis; elaboração de puzzles; elaboração de personagens com base no jogo “Artistik” e posterior construção de uma tabela organizativa das várias características (número de olhos, mãos, pés, bocas, narizes) Leitura expressiva de inúmeros livros infantis em diferentes momentos das rotinas: momentos de transição, almoço, exterior, etc. – Realização de uma atividade experimental (gelo) com base no livro “As Luvas do Capuchinho” (Almargo & Mardones, 2010)

Instituição	Proposta	Breve Descrição
Instituição A Contexto de JI (Cont.)	– Livros Infantis: livro profusamente ilustrado; livros ilustrados; livro só de texto	– Leitura do “Livro Sem Bonecos” (Novak, 2015) ao “grupo de finalistas” – Música “Quinta das Peras”, cantada em diversos momentos da rotina: momentos de transição, trajetos, momentos de grupo, etc.
Instituição B Contexto de Creche	Contar e brincar com histórias a partir de diferentes suportes: – Acessórios para dinamização de teatros e dramatizações Livro flanelógrafo – Livros Infantis: livro profusamente ilustrado; livros ilustrados; livro só de texto – Contos orais e lendas Canção	– Teatro de Fantoques apresentado ao grupo de crianças, com base na leitura do livro “A Carochinha e o João Ratão” (Ducla Soares, 2015). Brincadeiras livres com os acessórios relativos à história. – Dinamização do conto “Três Porquinhos” recorrendo ao livro flanelógrafo. Jogo dramático no exterior, dramatizando o conto numa brincadeira simbólica envolvendo todo o grupo. – Dinamização do livro profusamente ilustrado “Jogo das Sombras” (Tullet, 2013), utilizando lanternas e ambiente escurecido. Pintura com técnica digitinta utilizando stencils elaborados com base nas ilustrações. – Leitura expressiva de inúmeros livros infantis em diferentes momentos das rotinas: momentos de transição, almoço, exterior, etc. – Apresentação de duas versões do conto “Capuchinho Vermelho”: conto oral com livro flanelógrafo; livro “O Capuchinho” (Woolvin, 2016). Deu origem à criação de uma nova história, pelas crianças, com ilustrações livres. – Música “Quinta das Peras”, cantada em diversos momentos da rotina: momentos de transição, trajetos, momentos de grupo, etc.
Instituição C Contexto de Creche	Contar e brincar com histórias a partir de diferentes suportes: – Livro infantil ilustrado – Livro flanelógrafo	– Adaptação de uma melodia de uma canção ao texto do livro “Todos no Sofá” (Ducla Soares & Leitão, 2009). Música cantada com viola no exterior. Reconto cantado na sala com exploração oral dos diversos elementos da história. – Conto “Três Porquinhos” com recurso ao livro flanelógrafo. Dança livre, em pequenos grupos, da canção “Três Porquinhos Pequenininhos” (site www.cantarmais.pt).
Instituição D Contexto de JI	Explorar histórias com base em: – Livro infantil ilustrado – Canção	– Leitura expressiva do livro “A Lagartinha Muito Comilona” (Carl, 2010). Exploração de “frutos do outono” (uvas, romãs, peras, maçãs, marmelos) observando-os e provando-os. Elaboração de uma pequena atividade experimental (oxidação). Técnica de pintura livre com pincéis. Recorte e colagem das frutas existentes na música “Quinta das Peras”. – Dinamização da música com recurso aos frutos elaborados.

Instituição	Proposta	Breve Descrição
Instituição D Contexto de JI (Cont.)	Criar histórias em conjunto	–Elaboração de um livro com base no que as crianças disseram acerca da sua educadora e nas ilustrações que realizaram. Leitura expressiva do livro em grande grupo.

Quadro 1 – Propostas desenvolvidas ao longo do projeto

De entre as intervenções brevemente descritas no quadro acima apenas foram selecionadas, para análise e reflexão no Capítulo III, uma em cada contexto para análise no âmbito do presente projeto. De salientar que, apesar de ter intervindo na Instituição C, não considerei relevante para o projeto de investigação-ação em questão. Por este motivo, não mobilizei as observações realizadas nesse contexto de intervenção.

3.1. Instituição A – Contexto Jardim-de-Infância

No primeiro contexto de intervenção, como já foi referido, não tinha ainda definido o tema nem a questão de investigação, pois encontrava-me ainda inscrita no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Assim, o tema e questão de investigação do presente projeto foi definido com base na minha intervenção em contexto de Jardim-de-Infância. Neste sentido, procurei identificar um aspeto comum a todas as minhas propostas; um fio condutor para as minhas práticas: as histórias. Efetivamente, após analisar a minha intervenção na Instituição A apercebi-me que todas as propostas tiveram como base uma história, fosse esta com base em livros (profusamente ilustrados, ilustrados ou apenas de texto), no livro flanelógrafo ou em contos orais.

Uma vez tratando-se de um grupo heterogéneo e com necessidades individuais bastante distintas, senti alguma dificuldade em que as minhas propostas abrangessem todo o grupo de crianças. Ao seguir a metodologia de trabalho da educadora, permiti que fossem as crianças a participar de livre vontade nas propostas apresentadas em torno das histórias contadas ao grupo. Deste modo, e por trabalhar em pequenos grupos, tive maior participação por parte das crianças mais velhas (4 e 5 anos). Deste modo, a intervenção selecionada teve como público-alvo o grupo de crianças que não dorme a sesta, denominado pela educadora cooperante como “grupo de finalistas”.

Considero, contudo, que deveria ter dinamizado propostas que incluíssem, igualmente, as crianças mais pequenas. Poderia tê-las cativado introduzindo momentos com dinamização das histórias contadas com fantoches, manipulação do livro flanelógrafo

elaborado por mim e oferecido ao grupo ou sentando-me perto delas com livros, esperando que a sua curiosidade as levasse para perto de mim.

De referir, ainda, que não foram registadas notas de campo pois a primeira intervenção não teve como finalidade inicial ser incorporada num projeto de investigação-ação.

A primeira intervenção teve lugar na primeira semana de novembro de 2015, próxima da celebração do “Halloween”. Nessa semana ocorreram várias atividades temáticas, entre elas, um almoço e lanche com decoração e máscaras alusivas à referida celebração. Para além disso, as crianças assistiram a uma sessão apresentada por uma contadora de histórias que se encontrava fantasiada de “Bruxa Mimi” (personagem principal de uma coleção de livros). Nessa sessão foi lido o livro “Bruxa Mimi e o Robô Malvado” (Thomas, Rangel, & Korky, 2014), da coleção com o nome dessa personagem, onde surgia um personagem secundário chamado Gato Rogério.

A minha intervenção teve como intencionalidades específicas desenvolver o pensamento narrativo das crianças dando continuidade aos conteúdos matemáticos trabalhados pela educadora cooperante, nomeadamente, as formas geométricas. Portanto, no início da tarde, em momento de trabalho com o “grupo de finalistas”, contei a história do “Capuchinho Vermelho” recorrendo a um livro flanelógrafo (Apêndice 1) elaborado por mim e oferecido à educadora cooperante, a qual o manteve na sala de atividades num local pouco acessível às crianças de modo a ser manipulado por um adulto.

Após contar a história manipulando as diversas figuras, mostrei cada personagem e questionei as crianças acerca das suas formas. Estas observaram que o Capuchinho se assemelhava a um triângulo, a mãe do Capuchinho a um círculo, a avó a uma oval, o Lobo Mau a um retângulo com dois triângulos pequenos e o Lenhador a um quadrado. De seguida, propus às crianças que imaginassem o que aconteceu ao Capuchinho quando entrou na floresta, pretendendo com esta sugestão que as crianças criassem uma nova história a partir da inicialmente contada por mim. Coloquei, então, uma folha de papel A4 em branco à minha frente dizendo: *“Imaginem uma história diferente. O Capuchinho era vermelho ou de outra cor? Eu vou escrevendo nesta folha o que me forem dizendo”*.

Foi bastante difícil que as crianças comessem a história, sendo necessário ajuda-las com um “Era uma vez” e solicitar que inventassem um novo nome, local e personagens diferentes. A educadora cooperante, que era uma pessoa bastante criativa, deu bastantes sugestões, as quais foram incorporadas pelas crianças.

Ao longo da narrativa mantive uma postura de mediadora, auxiliando com algumas perguntas que desencadeavam novas ações como, por exemplo, “*quem apareceu depois?*”, “*onde é que a menina estava?*”, “*o que aconteceu?*” e “*o que havia na floresta?*”. À medida que a narrativa se foi construindo, verifiquei que uma das crianças foi mais participativa, reinventando a maior parte das ações. Procurei, juntamente com a educadora cooperante, solicitar a participação das restantes crianças para acrescentar detalhes às cenas narradas perguntando-lhes, uma a uma, “*quem é que o Capuchinho encontrou ao longo do caminho na floresta?*”. A história foi escrita com as crianças, dando-lhes a oportunidade de observar uma das funções da escrita (registar a oralidade) bem como tornar consciente o processo de organização de ideias numa narrativa estruturada e fluída (construção do pensamento narrativo). Note-se que esta nova narrativa (Apêndice 11) é rica e criativa, embora o processo tenha sido inicialmente difícil.

No dia seguinte, recontei a história inventada pelas crianças e permiti que cada uma escolhesse o personagem que queriam elaborar em feltro e *musgami*. A minha intenção inicial era que as crianças pudessem recontar a história inventada às restantes crianças do grupo, manipulando os seus personagens com recurso ao livro flanelógrafo. Para além disso, solicitei que as crianças recorressem às figuras geométricas para elaborar os seus personagens. A educadora cooperante iniciou por solicitar e registar, um a um, quais as figuras geométricas que cada criança queria utilizar. Depois, colocou à disposição os materiais necessários para a construção das personagens: feltro e *musgami* de várias cores, tesouras e cola. Algumas crianças não sabiam por onde começar para construir os seus personagens, pelo que a educadora deu algumas indicações: primeiro deveriam desenhar a figura geométrica escolhida no material que escolhessem; depois teriam de decorar a sua figura da forma como desejassem fazendo os olhos, nariz, boca, cabelo, etc.

Tendo como base uma figura geométrica, as crianças construíram os seus personagens em feltro e *musgami*. O trabalho foi continuado na semana seguinte com a proposta de desenho de “cenas” da história inventada em “molduras” com a forma de quadrados e retângulos. No final da semana, as crianças expuseram o seu trabalho no átrio da entrada, em forma de Banda Desenhada (Apêndice 12).

Breve Reflexão Sobre a Intervenção

Ao analisar a narrativa reconstruída pelas crianças (Apêndice 11), é possível observar que estas incorporaram algumas personagens da história da “Bruxa Mimi e o Robô Malvado” (Thomas, Rangel, & Korky, 2014), nomeadamente, o Gato Rogério e a Bruxa Mimi. Para além disso, a participação de uma das crianças é preponderante ao longo de toda a narrativa, o que me faz questionar se terá sido a única criança que compreendeu a minha proposta ou se as restantes crianças necessitariam de mais tempo para conseguirem responder de forma mais ativa ao que solicitei. Para além disso, é importante referir que a educadora cooperante participou bastante nesta proposta, dando várias sugestões e exemplos ao longo do processo, as quais eram interiorizadas pelas crianças.

A minha reflexão sobre o trabalho realizado levantou-me algumas questões: até que ponto este processo não teria sido mais rico se eu tivesse contado mais versões da mesma história antes de solicitar que as crianças o fizessem? Até que ponto as crianças foram influenciadas pelas sugestões da educadora, ou será que as mesmas sugestões funcionaram como alavanca para desbloquear a criatividade e imaginação das crianças? Será que foi correto, da minha parte, lançar tamanho desafio sem existir uma preparação prévia para desbloquear o pensamento criativo das crianças?

Para além destas questões, penso que deveria ter permitido às crianças manipular mais vezes o livro flanelógrafo, colocando-o ao seu alcance. Poderia ter sugerido à educadora cooperante incorporá-lo na Área da Leitura, ajudando as crianças na sua manipulação e dinamização. Poderia ter gravado dinâmicas espontâneas entre as crianças e explorado o seu potencial, ajudando as crianças que o fizessem a escrever as histórias inventadas e recontá-las ao grupo. Este tipo de dinâmicas, na minha opinião, teria sido importante e complementar de forma rica e pertinente a proposta apresentada por mim.

Apesar da pertinência das questões levantadas, apercebi-me que, mais uma vez, me centrei essencialmente no conteúdo em detrimento do processo. Aliás, o facto de não ter registado espontaneamente as reações e comentários das crianças ao longo da construção da narrativa ajudou-me a compreender o meu “verdadeiro” foco pedagógico. Por outras palavras, o facto de ainda não ter definido o tema de investigação na altura do Estágio em questão dificultou, por um lado, a recolha de informação, mas, por outro, ajudou-me a entender o que valorizei mais na situação descrita. Levou-me a refletir, como refere Rodari (1993) no erro comum em “procurarmos o nosso ponto de partida no próprio conto

e nos seus conteúdos” (p. 162) em vez de me focar na perspectiva da criança, na sua experiência ao ouvir contar uma história.

De facto, existe uma tendência geral na sociedade atual em sobrevalorizar os produtos, esquecendo-se dos processos que possibilitaram tal resultado. Hohmann e Weikart (1995) defendem que o educador deve manter uma postura atenta e reforçar os gestos, tentativas e explorações das crianças, as quais permitem-lhe desenvolver diversas competências. Neste sentido, considero que na intervenção descrita preocupei-me excessivamente com o conteúdo da história, com o produto final. Não me apercebi que as crianças retêm das histórias mais do que palavras, enredos e sequências de ações. Não me apercebi que, para uma criança, a história pode funcionar como “instrumento ideal para reter consigo o adulto” (Rodari, 1993: 162). Uma história pode estabelecer uma ponte entre a criança e o adulto, unindo-os, aproximando-os, pois ao contar a história o adulto disponibiliza todo o seu tempo, toda a sua atenção. Apesar de ouvir a narrativa, a principal ocupação da criança é observar o adulto, estudar as suas expressões faciais, apreciar as diferentes entoações da voz. De facto, “a contemplação torna-se ativa impondo à audição mais os interesses do[s] ouvinte[s] do que os conteúdos da história” (*Idem*: 164).

O facto de não conhecer bem o grupo de crianças, o facto de ainda não me conhecer bem enquanto futura educadora e o facto de, na altura da intervenção, ainda não ter definido o tema de investigação-ação levaram a que não estivesse atenta a determinados detalhes. No entanto, uma postura reflexiva constante ao longo do processo educativo ajuda a compreender escolhas pedagógicas e ajusta-las às reais necessidades das crianças.

3.2. Instituição B – Contexto de Creche

Tendo em conta as questões levantadas após a primeira intervenção em contexto de jardim-de-infância, procurei adaptá-la a contexto de creche e melhorar alguns aspetos de modo a facilitar o processo de construção de uma narrativa a partir de várias versões da mesma história.

Comecei por questionar informalmente a educadora cooperante sobre as práticas comuns relativamente a projetos que partissem de histórias. Pretendi, com esta conversa informal, compreender se a educadora costumava contar histórias, com que frequência o fazia, em que contextos (momentos do dia, locais, etc.) e como o fazia (com livro, sem livro, com acessórios). A educadora referiu que fazia parte da sua prática educativa utilizar as histórias em diversos momentos do dia. Estas podiam ser contadas como forma de

lazer/entretenimento ou como forma de introduzir outras propostas/projetos. Deu-me abertura total para desenvolver novas propostas e novos projetos, partilhando comigo diversos livros de literatura infantil que possuía.

Tendo em conta a conversa com a educadora cooperante, a minha observação do grupo e das dinâmicas entre as crianças, entre crianças e adultos da sala e entre os adultos e as famílias, bem como a minha observação dos projetos em decurso, propus várias atividades (ver Quadro 1), das quais selecionei apenas uma para descrever e analisar. A escolha da proposta de intervenção para integrar este projeto de investigação-ação teve como ponto de partida a intervenção na Instituição A, bem como as questões levantadas na minha reflexão sobre a prática. Assim, tendo como base o conto tradicional “Capuchinho Vermelho”, sugeri à educadora contar duas versões diferentes: uma tendo como suporte o livro flanelógrafo (conto oral dinamizado por mim) e outra recorrendo a um livro com texto e ilustração (Woolvin, 2016).

A primeira versão foi contada em diversos momentos da rotina mobilizando os vários personagens alusivos (de feltro), conferindo-lhes vozes e entoações próprias de uma dramatização oral. As crianças conseguiram antecipar os vários momentos principais da história como a chegada do lobo a casa da avó, a chegada do Capuchinho a casa da avó onde o lobo se encontrava disfarçado, as perguntas do Capuchinho (*“por que tens uns olhos/orelhas/nariz/boca tão grande?”*) e respetivas respostas do lobo, bem como o desfecho. Algumas crianças diziam *“agora vem o Lobo Mau”*, *“o Lobo Mau está na casa da Avozinha”* ou *“o Lobo Mau vai comer a Avozinha/o Capuchinho”* (notas de campo, dia 11/05/2016). Respondiam às questões do Capuchinho à medida que esta perguntava *“Avozinha, por que tens um nariz/olhos/orelhas/boca tão grande?”*, dizendo *“foi para cheirar/ver/ouvir/comer melhor”* (*Idem*).

A segunda versão da história com base no livro “O Capuchinho” (Woolvin, 2016), embora semelhante no desencadeamento das ações principais² que constituem o conto popular, possui alguns índices ao longo de toda a narrativa que ajudam a prever um desfecho diferente, nomeadamente, pela repetição da frase “O que poderia ter assustado algumas meninas. Mas não esta menina” (*Idem*: 5, 16 e 19). Para além disso, as ilustrações a preto e branco com exceção do vermelho da roupa do Capuchinho, apresentando

² Ordem da mãe, floresta, aparecimento do lobo, questão “onde vais?” e resposta do Capuchinho, chegada do lobo a casa da avó, ingestão da avó, disfarce do lobo, chegada do Capuchinho

desenhos simples e pouco detalhados mostram uma menina pouco convencional que começa sendo apresentada, na primeira página que antecede a história propriamente dita, como sendo uma menina autónoma que não necessita de ajuda para se calçar (Anexo 10). O desfecho sugere, pelas ilustrações e narrativa, que em vez de precisar da ajuda de um caçador para resolver o seu problema, a menina foi capaz de o resolver sozinha. De realçar o facto de as ilustrações e narrativa pouco explícitas permitirem várias interpretações do que poderá ter acontecido.

À medida que fui contando a segunda versão do conto tradicional, fui também interagindo com as crianças. Comecei por mostrar a capa e perguntar sobre quem falaria a história. Algumas crianças sugeriram que seria sobre “um pião”, que parafraseei como sendo “um piano”. Chamei a atenção para a cor predominante e mostrei outra ilustração que ajudou a “decifrar” quem seria a personagem principal: o Capuchinho Vermelho. À medida que fui lendo a história, procurei compreender o modo como as crianças entendiam as ilustrações fazendo perguntas como, por exemplo, “*que ideia é que ele [lobo] teve?*”, “*onde é que elas [avó e Capuchinho] estão?*”, “*o que é isto?*”, “*qual era esta [imagem] ideia?*” (notas de campo, dia 11/05/2016).

Num momento posterior, após contar várias vezes as duas versões do mesmo conto, propus às crianças que recontassem a história, reinventando-a. Fiz um breve resumo do que tinha acontecido em cada versão dizendo: “*Aqui nesta história [livro] é a menina que come o lobo. Na outra história [conto tradicional com livro flanelógrafo] é o lobo que come a menina e depois vem um caçador salvá-la*” (notas de campo, dia 11/05/2016).

Por fim, enquanto escrevia a história elaborada pelas crianças fui colocando diversas questões para facilitar o encadeamento das várias ações implícitas no conto como, por exemplo, “*e depois?*”, “*porquê?*”, “*onde?*”, “*o quê?*”, “*quem/a quem?*” (notas de campo, dia 11/05/2016). Registei, simultaneamente, o que as crianças iam dizendo, reformulando ideias e identificando o/a respetivo/a autor/a resultando numa nova versão do conto tradicional que incorporou elementos de ambas as versões contadas por mim (Apêndice 13).

Breve Reflexão Sobre a Intervenção

Na presente intervenção recorri ao registo áudio como forma de recolha de informação, a qual foi posteriormente analisada. Esta análise da minha intervenção permitiu identificar

uma preocupação, da minha parte, em contar a história e “conduzi-la” à minha própria interpretação do livro (texto e ilustrações). Este processo inconsciente levou a que restringisse a imaginação e criatividade das crianças, desvalorizando alguns comentários por parte das crianças ao longo do processo, a maior parte dos quais nem me apercebi. Ou seja, não soube *escutar* nem *observar* aquilo que as crianças me foram dizendo.

De facto, na educação de infância a narrativa encontra-se presente nas conversações, no conto e reconto de histórias, na expressão dramática e plástica, nas brincadeiras e em todas as ações que resultam da integração das várias linguagens (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinnazza, 2007). Deste modo, a *escuta* é um processo que permite ouvir a criança e valorizar a sua participação no processo de co-construção do conhecimento, ou seja, é uma forma de realçar a sua colaboração na co-definição do seu percurso de aprendizagem. Quer a *escuta*, quer a *observação* “devem ser um processo contínuo no quotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças [...] devem ser um porto seguro para contextualizar a ação educativa” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinnazza, 2007: 28).

Bruner propõe a narrativa como principal forma de atribuir sentido ao mundo e à experiência, bem como principal expressão do pensamento infantil. Afirma que este tipo de narrativa surge em diversos modos: na linguagem articulada (oral ou escrita); na imagem (fixa ou móvel); nos gestos ou movimentos (coordenados ou livres); na combinação dos modos anteriores; no mito; na lenda; na fábula; no conto tradicional; nas histórias; na pintura; nos factos diversos; na conversação; entre outros (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinnazza, 2007).

Ao fazer algumas questões às crianças, não consegui perceber que a imaginação das crianças vai muito para além do *meu* óbvio. Por exemplo, ao perguntar “o que é isto?” (referindo-me ao desenho da capa), recebi respostas como “é um piano” (LS), “parece um pião” (AL) e “os óios [olhos]” (C) (notas de campo, dia 11/05/2016). Concordei com algumas que me pareceram “óbvias”, ou seja, com o piano (nas listas brancas e pretas do cabelo) e com os olhos (evidentes), mas não procurei entender o ponto de vista da AL que viu um “pião” (*Idem*). Teria sido mesmo um pião, ou o seu limitado vocabulário não a ajudou a expressar o seu ponto de vista? Poderia ter aprofundado esta observação, ajudando a criança a identificar as semelhanças da franja da menina a um piano (teclas pretas e brancas de um piano associadas às riscas pretas e brancas da franja, por exemplo).

A meio da história, a criança A perguntou “*e depois?*”, denotando algum interesse ou curiosidade pela ação seguinte. Em vez de lhe mostrar a resposta, poderia ter-lhe devolvido a questão de modo a compreender melhor o que esperava da história.

Quando a ilustração mostrou a Capuchinho e a avó desenhadas num prato dentro da cabeça do lobo, poderia ter explorado mais o que as crianças perceberam dessa ilustração. Poderia ter explorado as respostas “*ia fazer mal à avó*” (criança LS, notas de campo, dia 11/05/2016) ou ia “*por na cama da avozinha*” (criança Mr, *Idem*), que demonstram que as crianças interiorizaram as ações principais do conto tradicional. Poderia ter explorado a resposta da criança D dizendo que a avó e a Capuchinho estavam “*num olho*” (*Idem*).

De referir, ainda, que o desfecho diferente do conto tradicional levou a que a criança D comentasse que “*a menina ficou disfarçada pelo lobo*” (*Idem*). Embora não fosse bem essa ideia sugerida pelas ilustrações, deveria ter respeitado esta conclusão inocente e criativa da criança D, inibindo-me de “dar” uma “resposta certa” ao dizer “*A menina comeu o lobo mau! Em vez de ter sido o lobo mau a comer a menina foi ela que lhe deu uma trinca e ficou disfarçada de lobo...*” (*Idem*).

Tentando integrar o que a criança D disse, considero que a minha resposta apenas serviu para confundir mais as crianças, tendo sido totalmente escusada pois a pergunta da criança C (“*O lobo?*”) sugere incompreensão da minha resposta. Ainda assim, insisti no mesmo registo não me apercebendo do erro que cometia, dizendo “*O lobo foi comido pela menina. Está aqui a menina. Ela está disfarçada de lobo porque comeu o lobo*” (*Idem*).

Para além disso, ao resumir as histórias contadas, não me apercebi que estava a transmitir a minha própria interpretação de ambas. Esta sugestão, ainda que inconsciente, pode ter delimitado o caminho criativo das crianças, conduzindo-as a ações que esperava encontrar na nova narrativa.

Em suma, esta reflexão permite-me concluir que o modo como terminei a história com um abrupto “*Vitória, vitória, terminou a história*” (*Idem*), após um desfecho bastante forte incitado por mim, se tornou num momento pouco adequado a nível pedagógico.

Ao considerar a minha ação consigo identificar a minha dificuldade em lidar com sentimentos de sofrimento e angústia por parte das crianças. Efetivamente é função dos adultos que prolongam os cuidados maternos “conter e minorar esse sofrimento [...] Nas histórias tradicionais, [*contudo*], há pessoas boas e pessoas más, há a alegria e o

sofrimento, o medo e a cólera, até à morte. Porque tudo isso faz parte da vida e não deve ser calado” (Diniz, 1989: 81). Portanto, o meu desejo inconsciente de minimizar essa experiência que tinha sido desencadeada por mim ao contar esta história levou a que procurasse terminar com esse “sofrimento” o mais depressa possível, como se fosse possível arrumá-lo numa gaveta e passar à fase seguinte ignorando o que tinha acontecido.

De facto, não dei tempo para que as crianças interiorizassem este novo desfecho, introduzindo rapidamente uma nova tarefa, sem permitir que as crianças “digerissem” vários aspetos: 1) alteração de ações de uma história conhecida que lhes traziam segurança por poderem antecipar a sua sequência; 2) alteração de um final conhecido e introdução violenta de um desfecho confuso; 3) “desaparecimento” de um personagem “mau” (lobo) que se “transforma” isomorficamente noutro que era “bom” (Capuchinho), baralhando a noção que as crianças tinham de bom/mau; 4) conclusão rápida dessas ações sem tempo para reflexão ou processamento de ideias; 5) introdução de uma nova tarefa que não está diretamente ligada com a anterior visto que não falei em reconto, mas invenção de uma nova história.

Apesar destas dificuldades, posso encontrar aspetos positivos na minha intervenção. Em primeiro lugar, o facto de as crianças poderem interromper e questionar a qualquer momento permitiu a regulação interna das suas emoções. Efetivamente, as histórias devem abordar a vida tal como ela é, com aspetos bons e maus, com conquistas e perdas. Só assim ajudarão as crianças a compreender e organizar melhor as suas próprias histórias de vida. No entanto, este processo não pode nem deve ser feito inicialmente sem o apoio do adulto. À medida que as crianças vão tendo progressivamente mais contacto com este recurso, ou seja, das histórias como forma de se organizar e construir a sua realidade interna, torna-se possível uma maior autonomia. “O narrador torna-se uma personagem interior que nos acompanha e com quem nós vamos aprendendo a dialogar, mesmo quando estamos sozinhos” (Diniz, 1989: 82).

Para além disso, o facto de conseguir refletir e analisar criticamente as minhas ações, repensando as minhas práticas e tornando-me mais consciente dos aspetos a melhorar. A reflexão é, sem dúvida, uma das tarefas mais importantes do trabalho de um educador, pois permite-lhe não apenas aperceber-se das suas ações como também das suas próprias concepções e ideias preformadas sobre a infância, a criança e o seu papel enquanto educador (Post & Hohmann, 2003).

Existe uma grande tendência em associar a criatividade às produções artísticas, no entanto, esta ferramenta é imprescindível para a resolução de problemas do cotidiano, para desenvolver capacidades cognitivas associadas ao pensamento reflexivo, para compreender associações de conceitos e aprendizagem global. Uma das estratégias é proporcionar momentos, em grupo, de partilha de ideias e experiências também conhecida como *brainstorming*. Nestes momentos em que é possível escutar diferentes “vozes”, diferentes formas de interpretar e ver o mundo, a criança pode desenvolver a capacidade de pensar por si mesma (Novaes, 1980).

Assim, ao analisar a minha intervenção considero que deveria ter dado mais tempo e espaço às crianças. Deveria ter feito mais silêncio interior calando as minhas expectativas e ouvindo o que as crianças me diziam sobre o seu pensamento, sobre as suas vivências. Se tivesse, realmente, escutado aquilo que as crianças me estavam a dizer, ainda que indiretamente, compreenderia que seria importante deixar o final à sua consideração adiando a segunda parte da atividade para outro dia de modo a dar-lhes tempo para interiorizar novas possibilidades.

Relativamente à análise da (re)escrita coletiva da história, existem vários aspetos que considero que poderiam ser melhorados. Em primeiro lugar, apercebi-me que a minha intervenção foi bastante direcionada para as minhas expectativas quanto ao “produto final”, ou seja, ao não incluir ou não aprofundar algumas sugestões dadas pelas crianças redirecionei ações que poderiam ter dado um toque criativo e inovador à nova narrativa.

Por exemplo, na escolha do novo título comecei por tentar induzir uma nova cor ao Capuchinho (azul), mas as crianças mantiveram-se fiéis à cor vermelha, acrescentando-lhe o amarelo (criança A, nota de campo, dia 11/05/2016). Poderia ter, noutra ocasião, explorado as várias possibilidades de padrões, mistura de cores ou desenhos possíveis para a capa do novo capuchinho.

Para além disso, houve uma criança que iniciou a narrativa dando um fim trágico ao personagem, dizendo que o capuchinho “morreu” (criança G, *Idem*). Teria sido interessante explorar que personagem seria o novo protagonista. Seria uma menina ou um menino? Talvez um animal. Teria sido bastante interessante explorar esta ideia, mas mantive-me “fiel” ao conto tradicional e reconduzi a narrativa nesse sentido, dizendo “Começa assim a história? Quem é que deu uma ordem ao Capuchinho?” (*Idem*).

Não obstante, o facto de ter escrito à frente das crianças a história que ia sendo construída com várias ideias das crianças foi o aspeto mais positivo da minha intervenção. O ato de escrever com e para as crianças “obriga a uma descentração de si próprio em favor de uma escuta total *do outro*, para, com arte e sabedoria, reunir estas duas maneiras de se apropriar do mundo” (Rigolet, 2009: 43). Este ato permitiu colocar-me no lugar das crianças e perceber a forma como elas (re)pensaram a combinação das duas histórias. Ajudou-me a organizar, juntamente com as crianças, as suas ideias.

3.3. Instituição D – Contexto de Jardim-de-Infância

À semelhança do que aconteceu nas restantes Instituições, a educadora cooperante colaborou prontamente no desenvolvimento do meu projeto de investigação, concedendo-me liberdade para intervir como desejasse. Assim, os primeiros dias foram de observação participante, envolvendo-me nas diferentes atividades existentes, bem como nas brincadeiras e explorações das crianças.

Ao longo dos primeiros dias de intervenção, pude observar que a educadora cooperante tinha bastantes estratégias para tornar os momentos de transição em momentos pedagogicamente ricos a nível geral de aprendizagens (social, cognitiva, psicomotora, por exemplo). Ou seja, fazia jogos de movimento, jogos para descobrir diferenças, canções, lengalengas e histórias. Nesse sentido, propus-lhe trazer a minha viola para cantar músicas com as crianças nesses momentos de transição. A educadora aceitou prontamente a minha proposta, tendo demonstrado agrado por trazer uma novidade à rotina das crianças.

De referir, ainda, que a primeira semana de intervenção coincidiu com a celebração do Dia Internacional da Alimentação. As educadoras responsáveis pelos dois grupos de crianças da Instituição D têm por hábito trabalhar em equipa alguns temas comuns como, por exemplo, datas festivas ou comemorações específicas. Neste sentido, a educadora cooperante tinha realizado um trabalho conjunto com a colega, ensinando uma cantiga com letra adaptada à canção “*Ó Rama, ó que linda rama*”, a qual aborda a importância de uma alimentação saudável (Apêndice 14). Tendo em conta o tema abordado, sugeri ensinar a canção “*Quinta das Peras*” (Apêndice 7), que nomeia várias frutas pertencentes ao leque de alimentos considerados saudáveis. Para além disso, sugeri contar a história existente na sala “*Uma Lagartinha Muito Comilona*” (Carl, 2010), pois o tema incide em diferentes alimentos que a lagartinha vai comendo ao longo de uma semana. Alguns dos

frutos coincidiam com os frutos presentes na música ensinada por mim (e.g., peras, maçãs, ameixas, uvas), pelo que a educadora concordou e propôs, igualmente, que mostrasse às crianças algumas frutas da época, pois algumas também se encontram presentes na letra da música (e.g., marmelos, romãs).

No dia combinado, contei a história sentando-me num local visível para todas as crianças. Levei comigo um cesto com algumas das frutas presentes na história e outras frutas da época (e.g., diferentes variedades de peras, várias romãs, marmelos, ameixas, maçãs, diospiros). Comecei por ler a história, mostrando as ilustrações após ler o texto de forma expressiva. No entanto, enquanto lia e mostrava as primeiras páginas do livro, apercebi-me que as crianças se estavam a desinteressar, optando por alterar a forma como dinamizava o livro. Assim, em vez de ler o texto tal e qual como se encontrava escrito, procurei colocar o meu cunho pessoal tendo em conta o meu conhecimento da história e a forma como a sentia. A expressividade com que contei a história ajudou a reduzir o burburinho e distração do grupo. Para além disso, convidei as crianças a participar na contagem das frutas à medida que iam surgindo nas imagens, enumeração dos alimentos que surgiam nas ilustrações, bem como na enumeração dos dias da semana. Não me preocupei com uma certa agitação que esta participação coletiva trouxe a este momento, pois senti que as crianças estavam implicadas no momento, contando efusivamente “*um, dois, três...*”, repetindo os dias da semana “*segunda, terça, quarta...*” e enumerando alguns alimentos ilustrados “*chupa-chupa, tarte, salsicha...*” (Várias Crianças, nota de campo, dia 19/10/2016).

No final da história, mostrei quatro peras de qualidades diferentes que dispus em fila. De seguida, dispus numa fila seguinte duas maçãs de qualidades diferentes. Uma criança exclamou “*São seis!*”, sendo que eu reforcei o seu raciocínio dizendo “*Sim, as quatro peras mais as duas maçãs são seis peças de fruta*”. Continuei a dispor numa fila seguinte três ameixas, tendo outra criança observado “*São oito*”. Questionei: “*São mesmo oito?*”. Contei todas as frutas, separando-as por categorias (peras, maçãs e ameixas). As crianças contaram e concluíram que, no total, estavam nove frutos no tapete. Concluí dizendo: “*Então as seis peças de fruta que estavam no tapete, mais as três ameixas fazem um conjunto de nove peças de fruta no total*” (nota de campo, dia 19/10/2016).

Depois de cantar duas vezes a música “Quinta das Peras” (Apêndice 7) que tinha ensinado previamente, sugeri que as crianças pintassem a pares, replicando a técnica de ilustração

utilizada por Eric Carl (2010), autor e ilustrador da história contada. Pretendia que, após pintar livremente folhas A2 utilizando as cores implícitas nas frutas trazidas por mim, as crianças desenhasssem o contorno do fruto escolhido, recortassem e colassem noutra folha em branco. No final, pretendia ensaiar a música ensinada utilizando as frutas desenhadas, criando assim uma dinâmica. No entanto, as crianças não conseguiram compreender o que pretendia que fizessem, demonstrando dificuldade em pintar em conjunto pois verificavam-se duas manchas separadas na folha em vez de um preenchimento global. Para além disso, não comecei por restringir as cores utilizadas para pintar as folhas, apercebendo-me que as crianças não compreenderam que pretendia que elas pintassem apenas com os tons presentes no fruto que tinham escolhido. As manchas tornaram-se escuras e confusas.

Assim, após refletir sobre esta primeira tentativa com a educadora cooperante, resolvemos repetir a proposta no dia seguinte. Desta vez, a pintura foi individual e com restrição de cores tendo em conta as frutas escolhidas pelas crianças.

Denotei, mais uma vez, que as crianças demonstravam bastante dificuldade em preencher toda a folha. As primeiras pinceladas eram contornos das frutas escolhidas, pelo que as ajudava a desbloquear pintando com elas por cima. Depois de passarem pela fase de “choque” por riscar indefinidamente a folha, conseguiam libertar os movimentos, pintando com o pincel de modo a preencher a folha em branco.

Sem querer, iniciei dois “projetos” incorporados em duas propostas iniciais. O primeiro, foi acima descrito. O segundo, partiu das sobras pinturas realizadas pelas crianças. Para além do aspeto estético e da riqueza de possibilidades artísticas do recurso às pinturas realizadas pelas crianças, a maior motivação para o desenvolvimento deste novo “projeto” foi a relação estabelecida com a educadora cooperante. Tratou-se de uma surpresa. Uma homenagem à influência que, ainda que por pouco tempo, esta educadora teve no meu percurso de aprendizagem.

Aproveitando a oportunidade que o primeiro “projeto” me deu de trabalhar em pequenos grupos, deixei que as crianças realizassem em primeiro lugar a proposta “oficial”. Quando terminavam, perguntava-lhes se queriam participar em uma surpresa para a educadora. Nenhuma recusou. Uma a uma, perguntei o que pensavam sobre a sua educadora, registando as respostas num caderno de notas. Depois, solicitei-lhes que fizessem um desenho para lhe oferecer. Dei a opção de misturar desenho com lápis de cera, canetas de

cor e colagens com o que sobrou do papel pintado pelas crianças no âmbito do primeiro “projeto”.

Na minha opinião, o resultado das produções ficou esteticamente apelativo pelas cores vivas e brilhantes do papel pintado com pinceladas expressivas. Os desenhos expressivos e coloridos das crianças estimularam a minha criatividade. Assim, com base nos desenhos e frases das crianças, escrevi uma história (narrativa) intitulado “*A minha educadora*” (Apêndice 15). Entenda-se que, pela expressão “minha” quero incluir não apenas as crianças, mas também a mim, pois esta educadora cooperante educou o meu *olhar* pedagógico. Contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional.

No último dia da minha passagem pela Instituição D, surpreendi a educadora cooperante com a leitura expressiva da história construída por mim com base nas ilustrações e depoimentos das crianças. Sentei-me de frente para o grupo, segurando o livro no colo. A educadora cooperante encontrava-se sentada a meu lado, mas conseguia ver as ilustrações que mostrei à medida que lia os trechos da história associados a cada desenho. Fiz uma leitura expressiva e pausada, deixando que o “público” apreciasse as ilustrações expressivas.

Creio que a educadora cooperante teve alguma dificuldade em observar os desenhos nesta primeira abordagem, pois os olhos encontravam-se repletos de lágrimas. Lágrimas de gratidão e de emoção. Emoção porque não é indiferente ao olhar dos “seus” pequeninos. Não é indiferente ao olhar da sua “pupila”.

As crianças mantiveram-se atentas, sorrindo e reivindicavam as suas “obras de arte”. Algumas diziam “olha, o meu desenho” ou “sou eu”, quando viam a sua ilustração. Outras não reconheceram de imediato o seu desenho, mas tiveram a oportunidade de explicar pessoalmente à educadora o que desenharam pois esta chamou, uma a uma, cada criança que participou na ilustração e construção do livro.

Não presenciei esta abordagem, pois senti que este momento de partilha deveria ter a intimidade necessária entre a educadora e as crianças, individualmente. Apesar de ter sido feita em contexto de sala e durante as atividades da manhã, preferi deixar que a educadora conversasse, a sós, com cada criança, pois esta era uma das intencionalidades iniciais: promover a relação entre a educadora e as crianças. De realçar que a intervenção decorreu no início de ano letivo, sendo que a educadora tinha regressado de um *ano sabático* onde

tinha exercido funções apenas como coordenadora das educadoras do Agrupamento de Escolas a que o Jardim-de-Infância pertence.

Breve Reflexão Sobre a Intervenção

Como referi em algumas reflexões anteriores, o trabalho de uma educadora não existe sem afeto, sem emoção. Não existe aprendizagem sem relação, pois é a relação que abre as portas do conhecimento e permite que as aprendizagens encontrem terreno sólido para desabrochar naturalmente.

Apesar de este projeto de investigação-ação incidir no potencial pedagógico das histórias em ambos os contextos de creche e jardim-de-infância, enfatizando as práticas do educador e as aprendizagens das crianças, apercebi-me ao longo dos quatro contextos de intervenção que o que prevalece, em Pedagogia, é a relação. Relação não apenas do educador com as crianças, mas do educador com as famílias das crianças, com a equipa pedagógica de sala, com a equipa educativa da instituição e com a comunidade envolvente.

De facto, esta intervenção diferiu das anteriores pelo facto de não ter contado a história do Capuchinho Vermelho e pelo facto de não ter feito o reconto da história. Embora tivesse sido uma proposta pedagogicamente interessante, senti necessidade de ajustar as minhas intervenções às necessidades das crianças e do contexto em que me encontrava inserida pois esta é uma das funções do educador de infância: construir um currículo adequado (Hohmann & Weikart, 1995; Vasconcelos, 2001). Deste modo, escolhi a história da “Lagartinha Muito Comilona” (Carl, 2010) pois a temática subjacente (alimentação, frutas) enquadrava-se na temática que estava a ser abordada pela educadora cooperante aquando do meu estágio na Instituição. Para além disso, as ilustrações apelativas, cuja técnica pretendia explorar com as crianças, reforçaram a minha escolha.

Apesar de não ter investido muito na exploração da história referida, esta desencadeou a minha intervenção final a qual consistiu na elaboração de um livro com e para as crianças e educadora cooperante, como descrito anteriormente.

Portanto, fez-me sentido englobar, neste projeto, uma intervenção que recorresse às histórias como forma de simbolizar momentos, experiências educativas, sentimentos e vivências num grupo, com um grupo. Senti necessidade de reforçar a importância das histórias no estabelecimento de relações (Rodari, 1993; Rigolet, 2009).

Relativamente à proposta de ilustração recorrendo à técnica do autor (Carl, 2010), a minha intencionalidade principal era “libertar” as crianças da rigidez e controlo de movimentos que o crescimento e maturação da motricidade fina impõem, ainda que de forma inconsciente e involuntária. Ou seja, apercebi-me que à medida que as crianças vão crescendo, deixam de explorar os movimentos mais grosseiros a nível pictórico. Surgem desenhos mais limpos e aproximados ao “real”. A fantasia, a extravagância, vão sendo “arrumadas” dando lugar à organização e ordem (Lowenfeld & Ghioldi, 1961). Pretendi, deste modo, contrariar essa tendência e levar as crianças a expressar-se livremente, sem receio de errar ou de sair do contorno (Sousa, 2003).

Por fim, o facto de ter alterado a forma como estava a contar a história à medida que o fazia fez-me refletir sobre a minha capacidade em ser flexível e sensível às necessidades das crianças (Traça, 1992). Levou-me a crer que estou no bom caminho nesta procura de melhorar a forma como recorro às histórias enquanto instrumento pedagógico. Fez-me pensar que mais do que os conteúdos implícitos em cada história, mais do que as suas potencialidades pedagógicas, o que importa é o meu *olhar* pedagógico. Levou-me a crer que aprendi a *escutar* para além do óbvio (Rigolet, 2006; Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinnazza, 2007), como já referi algumas vezes ao longo deste projeto. Que o facto de refletir sobre a minha intervenção, à medida que esta decorria nos vários contextos, ajudou-me a melhorar a minha prática (Rigolet, 2009).

Capítulo IV – Considerações Finais

Tendo em conta o percurso descrito ao longo deste estudo, posso afirmar que este não foi fácil nem linear. Contudo, as dificuldades sentidas serviram de degraus para aprender e crescer pessoal e profissionalmente.

O primeiro degrau com que me deparei foi a definição de um tema de investigação-ação. O facto de tê-lo feito após terminar o primeiro estágio revelou-se um verdadeiro desafio para mim, pois tive de rever todas as minhas propostas e pensar no elemento comum a todas, bem como nas suas repercussões ao nível das aprendizagens das crianças, mas também, e sobretudo, ao nível do meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao analisar as propostas de intervenção realizadas, tive em conta as minhas vivências, crenças e na forma como estas se espelhavam em todas as propostas. Apercebi-me que antes de propor qualquer atividade, iniciava sempre com uma história introduzida por um

livro (texto e ilustrações) ou por outro recurso associado à narrativa (livro flanelógrafo). Esta análise levou a que soubesse que queria estudar a importância das histórias na prática pedagógica de um educador.

O degrau seguinte foi definir formalmente o tema e a questão de investigação-ação, pois não conhecia bem este tipo de metodologia. Para tal, contribuíram as aulas do Seminário de Investigação Prática onde pude aprofundar conhecimentos acerca desta abordagem metodológica. No entanto, a questão de investigação-ação foi apenas definida formalmente no último semestre de aulas, após *brainstorming* com a orientadora, Professora Doutora Sofia Figueira. Embora este facto tenha dificultado a recolha e seleção de informações nos vários locais de estágio, ajudou-me a manter um *olhar* mais aberto e recetivo a diferentes questões que, de outro modo, me teriam escapado. Entre outros aspetos, aprendi que as histórias podem ser um instrumento pedagógico importante a todos os níveis do trabalho de uma educadora, seja no trabalho pedagógico junto das crianças, junto dos familiares ou junto da equipa. Que as histórias podem fortalecer laços, criar relações emocionais e empáticas. Que as histórias fazem parte da vida, do desenvolvimento pessoal e social.

Na minha história de aprendizagem, houve personagens fulcrais que me ajudaram a construir a minha identidade profissional e também pessoal: as educadoras cooperantes. Embora me tenha identificado mais com a personalidade de uma, com as práticas de outra, com a resiliência de outra e com a forma de ser e estar de outra, todas as educadoras cooperantes tiveram o papel de mestres e exemplos a seguir. Tal como Mesquita-Pires (2007) define, a educadora cooperante é uma “formadora que proporciona informação, analisa dados e desenvolve estratégias para interagir com o educador-estagiário” (p. 197), adotando, por vezes, o papel de mediadora de aprendizagens, de colaboradora e co-aprendiz (*Idem*). Não apenas elas escreveram a minha história, como eu participei nas suas histórias e nas histórias de todas as crianças, famílias e equipas que conheci ao longo deste processo.

Para além disso, ao longo deste projeto deparei-me ainda com o obstáculo inesperado de ter passado por quatro contextos diferentes de intervenção. Para além de ter passado por quatro instituições educativas diferentes, conheci quatro educadoras cooperantes diferentes, com práticas pedagógicas diferentes, crenças diferentes e experiências diferentes. Trabalhei com equipas pedagógicas diferentes. Conheci crianças bastante distintas umas das outras, com necessidades e interesses variados. Senti necessidade de

me adaptar e ajustar constantemente. De repensar as minhas propostas e modifica-las inesperadamente de modo a irem ao encontro das necessidades das crianças, no momento.

Apesar de ter sido um desafio, este degrau permitiu-me entender que, em educação de infância, independentemente do contexto, das faixas etárias e características do grupo, é essencial que o educador seja flexível, capaz de motivar e entusiasmar não apenas as crianças, mas também os adultos que com ele trabalham (Carreira, 2013). É importante ter sempre em mente que *o ensino é uma arte* (Santos, 1991) que exige sensibilidade para compreender onde e quando agir e de que modo o fazer em prol das crianças (Post & Hohmann, 2003).

Ao longo deste estudo pude compreender o que significa *escutar* efetivamente o que as crianças nos dizem, seja através das suas narrativas, de expressões faciais e corporais ou do tom de voz. Tal como Oliveira-Formosinho (2008) refere, “dar voz às crianças é, ao mesmo tempo, uma expressão da opção pedagógica em curso, a qual encerra uma imagem de criança competente e com direito à participação” (p. 79). Esta capacidade implica uma abertura de espírito constante, um autocontrolo sobre as minhas próprias expectativas, um autoconhecimento das minhas conceções (Fernandes, 1990; Rigolet, 2009).

É importante referir que nem sempre fui capaz de escutar as crianças, apercebendo-me desse facto quando realizava a transcrição das gravações áudio efetuadas no âmbito deste projeto. Para mim, não importou o facto de não ter ouvido uma determinada sugestão na construção coletiva de uma narrativa. O que importou foi não ter conseguido escutar as crianças por estar demasiado embrenhada nas minhas expectativas relativamente ao rumo da narrativa construída. Foi não ter conseguido abstrair-me das “normas” de como se constrói uma narrativa (a nível formal da aprendizagem da Língua Portuguesa), escutando para além das palavras. Foi de não ter aproveitado estes momentos para conhecer as crianças. Para querer saber mais sobre o modo como vivenciam as experiências do quotidiano. De não ter percebido como as histórias favorecem não apenas as aprendizagens formais e informais, mas como são um forte instrumento na construção da relação pedagógica (Rigolet, 2009).

Relativamente ao tema **“As histórias como instrumento pedagógico do educador de infância na creche e no jardim-de-infância”**, importa ressaltar alguns aspetos que se tornaram mais claros com este projeto de investigação-ação: a importância das histórias na Educação de Infância (creche e jardim-de-infância); a importância das decisões

pedagógicas por parte do educador, enquanto gestor de currículo; o contributo das histórias para o desenvolvimento de competências e capacidades das crianças ao longo do seu crescimento.

Em primeiro lugar, este projeto realçou a importância das histórias na Educação de Infância (contextos de creche e jardim-de-infância) enquanto forma de construção do mundo interno e externo da criança (Traça, 1992; Egan, 1994; Rigolet, 2006). O facto de ter optado pelo reconto da história do “Capuchinho Vermelho”, incentivando e incluindo novos elementos, enredos e mesmo personagens possibilitou às crianças a organização interna dos elementos “originais” das versões ouvidas. Conforme analisadas no capítulo anterior, as novas versões (Apêndices 11 e 13) elaboradas pelas crianças apresentam diversos elementos ricos em significados internos.

Por exemplo, na primeira versão (Apêndice 11) a instrução inicial ressaltou um discurso que parecia *familiar* ao grupo de crianças em questão: “*Capuchinho, já tens 5 anos e és responsável*” (Criança C). Recordo que se tratava de um grupo de crianças com idades entre os 5 e os 6 anos que não dormiam a sesta. Para além disso, na narrativa surgiram objetos e lugares que pareciam conhecidos das crianças como, por exemplo, a “*Serra da Estrela*” (Criança C) que se encontrou associada à cantiga “*Indo eu, indo eu, a caminho de Viseu*”, à “*neve*” e ao “*boneco de neve*”. Por fim, a Criança M incluiu na história a “*Bruxa-Avó Lubélia*”, que se trata do nome da sua própria avó. Estas situações reforçam o trabalho em torno das histórias proposto por Egan e Bruner, os quais defendiam que as histórias deviam ser transformadas com as vivências das crianças (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinnazza, 2007).

Por outro lado, a escolha do conto tradicional do “Capuchinho Vermelho” teve como critérios não apenas a familiaridade desta narrativa para as crianças, bem como o facto de os contos tradicionais possibilitarem a quem conta atribuir um cunho pessoal e inovador (Rodari, 1993), mas também a possibilidade de incluir elementos de oposição binária típicos do pensamento das crianças até aos 8 anos (Egan, 1992) como, por exemplo, o Capuchinho (bom) versus o Lobo (mau).

No entanto, a escolha da segunda versão deste mesmo conto (Woolvin, 2016) teve como intencionalidade reverter a perspetiva de bom/mau, levando as crianças a experimentar sensações de desconforto por não conseguirem antecipar o final, quer devido às ilustrações, quer à repetição da expressão: “O que poderia ter assustado algumas meninas.

Mas não esta menina” (*Idem*: 5, 16 e 19). Mantive como critérios de seleção deste livro de texto e ilustração (Bastos, 1999) a sua narrativa (texto) simples, direcionada para as crianças e contendo linguagem simbólica (Diniz, 1994), bem como as ilustrações apelativas e que funcionaram como complemento da narrativa (Escarpit & Lebas, 1988).

Relativamente ao desenvolvimento da Linguagem, este projeto contribuiu para criar momentos que possibilitaram diálogos ricos entre as crianças e o adulto, neste caso, eu enquanto educadora-investigadora. As minhas questões, entre elas, “porquê?”, “como?”, “com quem?”, “o que aconteceu?”, “e depois?” funcionaram como ferramentas pedagógicas para o desenvolvimento do pensamento narrativo e, conseqüentemente, da metacognição (Bruner, 1977; Bruner, 1991). Tal acontece, pois, a linguagem desenvolvida através dos diálogos e narrativas construídas em conjunto pelas crianças funciona como forma de pensar (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Para além destes aspetos, importa ainda realçar a forma como contei as histórias e contos tradicionais. O facto de conhecer as histórias de cor e dominar a linguagem oral, optei por não prolongar demasiado o momento do conto (Traça, 1992). Optei, também, por histórias sucintas e de fácil compreensão pois não conhecia bem os grupos de crianças onde intervinha (Rigolet, 2009) e sabia que as crianças reagem não reagem da mesma forma às histórias (Traça, 1989; Rigolet, 2009).

Independentemente de contar histórias com ou sem livro, iniciei sempre este momento com uma música com gestos que adotei como introdução (Apêndice 17). Para além de se tornar uma característica pessoal na forma de contar histórias, procurei tornar os momentos de conto de histórias especiais encontrando uma forma de as crianças os poderem antecipar e preparar-se interna (atenção, entusiasmo) e externamente (postura confortável) (Rigolet, 2009).

De referir, ainda, que ao longo do projeto consegui desenvolver capacidades de improviso (Traça, 1992) resultantes da análise das reações e comportamentos das crianças à medida que contava histórias com ou sem livro. Ou seja, sempre que me apercebi que as crianças estavam a perder o interesse pelo momento, mudava o tom de voz, dava inflexões à voz que captassem a atenção dos mais desinteressados, incluía elementos-surpresa ou enganos propositados (Rodari, 1993), colocava questões relativas às ilustrações ou a previsões do que aconteceria no seguimento de uma ação, resumia o texto e colocava-lhe um cunho pessoal.

Acima de tudo, este projeto possibilitou compreender a importância das histórias como meio possibilitador do estabelecimento e fortalecimento da relação pedagógica entre o educador (creche e jardim-de-infância) e as crianças, bem como a equipa pedagógica e as famílias. De facto, ao permitirem criar momentos significativos de comunicação (Bruner, 1977; Traça, 1992; Egan, 1994; Rigolet, 2009), as histórias possibilitam criar condições pedagógicas ricas para o desenvolvimento holístico das crianças, independentemente da faixa etária ou do seu contexto sociocultural. Para além disso, a linguagem simples enriquecida por imagens cativantes de um *bom* livro (Bastos, 1999) permite estabelecer laços de proximidade emocional. Permite baixar a guarda de pré-conceitos e expectativas, sobrevoando a *Terra do Nunca Antes Vivido*; a “terra” do imaginário.

Em suma, a minha resposta à questão de investigação-ação **“Como promover a utilização das histórias em contexto de creche e jardim-de-infância?”** incide na minha reflexão acerca do que foi referido até aqui. Enquanto futura educadora de infância, a melhor forma de promover a utilização das histórias depende não apenas de uma escolha consciente do livro (texto e ilustração) ou da história (conteúdo narrativo) (Bastos, 1999). Não depende apenas dos recursos utilizados para dinamizar a história selecionada, sejam eles um livro flanelógrafo ou acessórios variados. Não depende apenas da forma como a história é contada, na expressividade transmitida na voz e nas expressões faciais. Não depende apenas do ambiente em que a história é contada (Rigolet, *Ler Livros e Contar Histórias com as Crianças - Como formar leitores ativos e envolvidos*, 2009). Não depende apenas das propostas que partem das histórias (Rodari, 1993) e que permitem desenvolver importantes conteúdos e aprendizagens definidos na construção do currículo (Hohmann & Weikart, 1995; Ostetto, 2000).

Para mim, a melhor e mais eficaz forma de promover a utilização pedagógica das histórias é criando uma relação pois desde muito cedo a criança vai descobrindo que, para além das ilustrações e imagens, existem outros elementos permitem contar histórias (Lopes, 2005). É, portanto, a relação entre o educador e a criança que possibilita as restantes aprendizagens (Oliveira, Mello, Vitória, & Ferreira, 2003).

Enquanto futura educadora, considero que este projeto de investigação-ação foi uma mais-valia no sentido de me ajudar a refletir sobre alguns aspetos da minha prática que não se encontram de acordo com as conceções que defendo. Ajudou-me a compreender o que tenho de mudar para ser a educadora que pretendo ser. Ajudou a consciencializar-

me da minha dificuldade em *escutar* as crianças e dar-lhes tempo. Tempo para pensar. Tempo para falar. Tempo para aprender e crescer.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Almargo, I., & Mardones, M. (2010). *As Luvas do Capuchinho*. Pontevedra, Espanha: OQO Editora.
- Azevedo, N. R., & Alves, M. G. (2010). Introdução: (Re)Pensando a Investigação em Educação. Em M. G. Alves, & N. R. Azevedo, *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-referenciado* (pp. 1-30). Óbidos: Várzea da Rainha Impressões.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Investigação*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (1977). *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1990). *Atos de Significado - Para uma Psicologia Cultural*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1991). A Construção Narrativa da Realidade. *Critical Inquiry*, 18 (1), pp. 1-21.
- Carl, E. (2010). *Uma Lagartinha Muito Comilona*. Kalandraka.
- Carreira, J. (Novembro de 2013). A Arte: uma viagem mágica com Miró. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação.
- Correia, M. C. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13 (2), pp. 30-36.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: Uma Abordagem Temática e Metodológica a Publicações Científicas (1985-2000)*. Braga: IEP - Universidade do Minho.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2): 355-379.
- Diniz, J. S. (1989). Era uma vez, outrora agora... *Actas - Segundo Encontro de Literatura Para a Infância*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação.
- Diniz, M. A. (1994). *As Fadas Não Foram à Escola*. Porto: Edições ASA.
- Dolle, J. (1997). *Para Compreender Jean Piaget*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ducla Soares, L. (2015). *A Carochinha e o João Ratão*. Porto: Porto Editora.

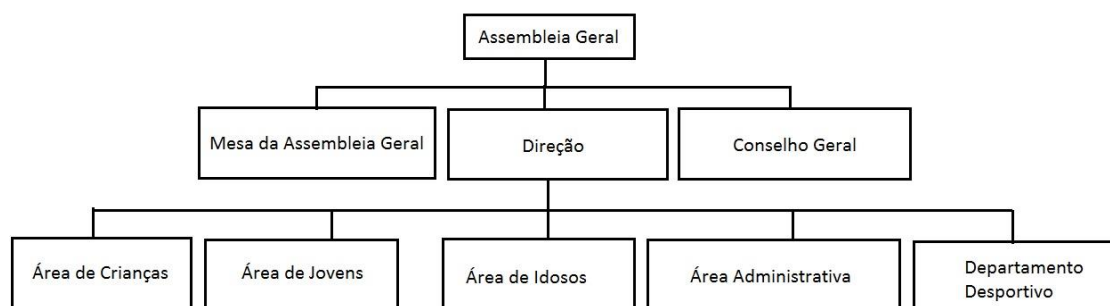
- Ducla Soares, L., & Leitão, P.-(. (2009). *Todos no Sofá*. Lisboa: Livros Horizonte (reedição).
- Egan, K. (1992). *O Desenvolvimento Educacional*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Egan, K. (1994). *O Uso da Narrativa Como Técnica de Ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Escarpit, D., & Lebas, M. (1988). *La Literature de L'Enfance et de Jeunesse: État des Lieux*. Paris: Hachette.
- Fernandes, A. M. (2006). *Projeto Ser Mais: Educação para a Sexualidade Online*. Porto: Faculdade de Ciências - Universidade do Porto.
- Fernandes, E. (1990). *Psicopedagogia e Psicanálise da Educação*. Aveiro: Editora Estante.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 Anos: o Atendimento em Creche (2.ª Ed.)*. Porto Alegre: Artmed.
- Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. W. (2014). *O Cuidado de Bebés e Crianças Pequenas na Creche (9.ª Ed.)*. Porto Alegre: AMGH Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1995). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Clouste Gulbenkian.
- Lopes, M. (2005). *A Criança Descobrendo, Interpretando e Agindo sobre o Mundo . Cadernos Pedagógicos – volume 2*. Brasília: Edições UNESCO.
- Lowenfeld, V., & Ghioldi, A. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Mata, L. (2010). Brincar com a escrita: um assunto sério. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, pp. 31-34.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância - Teorias e Práticas*. Porto: Profedições, Lda.
- Moyles, J., & Cols. (2010). *Fundamentos da Educação Infantil - Enfrentando o Desafio*. Porto Alegre: Artmed.
- NCTM. (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. (Obra original publicada em Inglês, em 2000, pelo NCTM). Lisboa: APM.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares Para a Educação de Infância* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Novak, B. (2015). *O Livro Sem Bonecos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Oliveira, Z. M., Mello, A. M., Vitória, T., & Ferreira, M. R. (2003). *Creches: Crianças, Faz de Conta & Cia*. Petrópolis: Editora Vozes (12ª Ed.).

- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinnazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Práxis de Participação*. Porto: Porto Editora.
- Ostetto, L. (2000). *Encontros e Encantamentos na Educação Infantil*. Campinas: Papirus Editora.
- Pereira, L. (1991). *Os Animais e os Contos Tradicionais Portugueses*. Setúbal: Sector de Documentação do Centro de Recursos Educativos da E.S.E. do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler Livros e Contar Histórias com as Crianças - Como formar leitores ativos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Rodari, G. (1993). *Gramática da Fantasia - Introdução à Arte de Inventar Histórias*. Lisboa: Caminho.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 5: 127-142.
- Santos, J. (1991). *Ensaios sobre a Educação – A criança quem é?* Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, J., Skapinakis, N., Rebelo, L. F., Branco, J. F., & Grácio, R. (1996). *Educação, Estética e Ensino Escolar*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - Música e Artes Plásticas (3º Volume)*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de 3 a 8 Anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Teyssèdre, C., & Baudonnière, P.-M. (1994). *Aprender dos 0 aos 4 Anos*. Lisboa: Instituto Piaget.

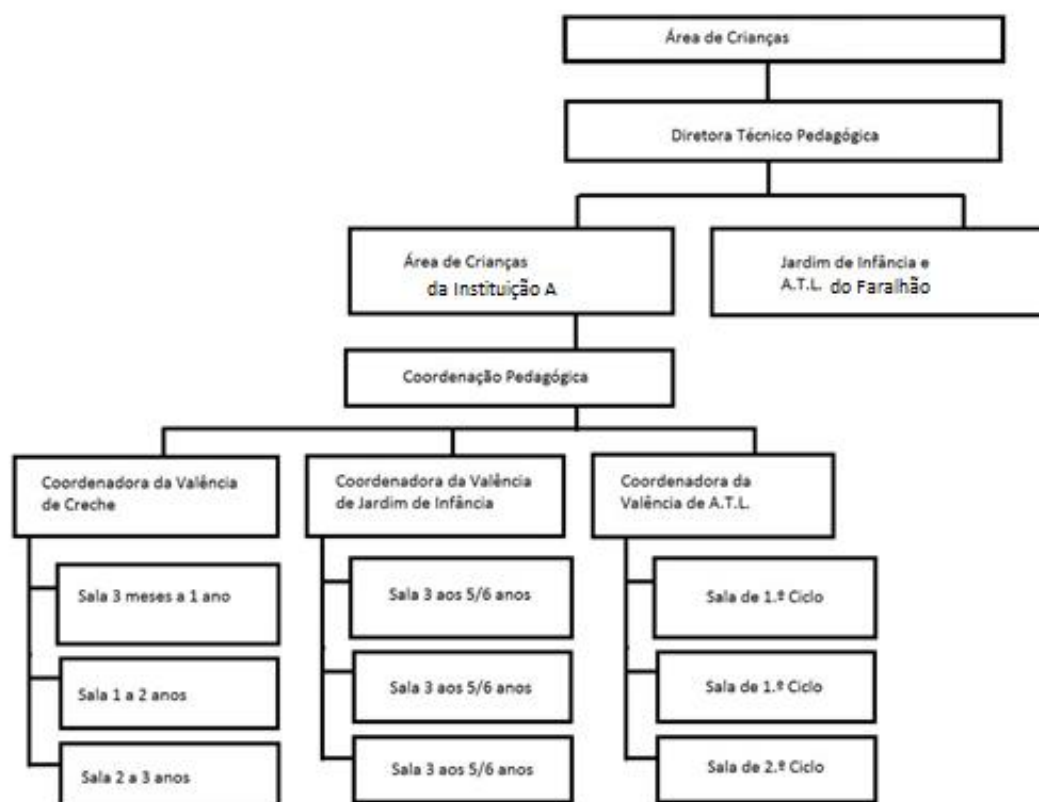
- Thomas, V., Rangel, H., & Korky, P. (2014). *A Bruxa Mimi e o Robô Malvado*. Lisboa: Gradiva Júnior.
- Traça, M. E. (1989). Imaginário e Pedagogia - Os Contos na Escola. *Actas - Segundo Encontro de Literatura Para a Infância*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação.
- Traça, M. E. (1992). *O Fio da Memória - Do Conto Popular ao Conto para Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Tullet, H. (2013). *O Jogo das Sombras*. Lisboa: Edicare.
- Tullet, H. (2013). *Olá, Sou o Blop*. Lisboa: Edicare.
- Vasconcelos, T. (2001). Das Orientações Curriculares à Prática Pessoal: o Educador como Gestor do Currículo. *7º Encontro Nacional da APEI - Livro de Actas* (pp. 95-105). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes Ed.
- Woolvin, B. (2016). *O Capuchinho*. Lisboa: Edicare.

ANEXOS

Anexo 1 – Organograma da Instituição A (Projeto Educativo 2015/16)



Anexo 2 – Organograma da Área de Crianças e Jovens da Instituição A (Projeto Educativo 2015/16)



Anexo 3 – Planificação da educadora, exposta à porta da sala (Semana 26 de outubro a 6 de novembro de 2015)

Atividades	Objetivos	Recursos
<ul style="list-style-type: none">– Exploração das áreas da sala;– Construção da bruxa Mimi;– Construção da Abóbora Gigante;– História sobre o tema Halloween;– Continuação do tema Heróis da Fruta e Alimentação;– Construção da Roda dos Alimentos na Vaca Mimosa;– Exploração de histórias e quadros sobre o tema Halloween e Alimentação;– Peça de Teatro “A Bruxa Mimi”– Elaboração do quadro de aniversários com o tema “As Estações do Ano”– Atividades plásticas;– Jogos de rua ou ginásio;– Trabalhos sobre o Halloween;– Encontro intergeracional “Tenho os Frutos do outono”;– Festa de Halloween;– Início de exploração do tema “O Ciclo do Leite”.	<ul style="list-style-type: none">– Promover o gosto pelas histórias;– Promover a motricidade fina a partir das seguintes destrezas: desenhar, pintar, modelar e rasgar;– Conhecer as características do outono;– Conhecer as frutas do outono;– Incentivar hábitos de higiene pessoal;– Sensibilizar para as regras e rotinas da sala;– Conhecer as características do leite;– Incentivar para hábitos de boa alimentação.	<p>RECURSOS MATERIAIS:</p> <ul style="list-style-type: none">– Livros de histórias sobre o tema;– Material de desgaste;– Jogos. <p>RECURSOS HUMANOS:</p> <ul style="list-style-type: none">– Grupo de crianças;– Adultos da sala;– Famílias;– Comunidade.

Avaliação: _____

Anexo 4 – Calendário escolar 2015/2016 da Instituição B (Projeto Educativo, 2015/16)

SETEMBRO						
S	T	Q	Q	S	S	D
	1	2	3	4	5	6
7 IA	8	9	10	11	12	13
14	15	16 IP	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

OUTUBRO						
S	T	Q	Q	S	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24 0	25
26	27	28	29	30	31	

NOVEMBRO						
S	T	Q	Q	S	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

DEZEMBRO						
S	T	Q	Q	S	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17 FP	18 IL	19	20
21 IL	22 IL	23 IL	24 Δ	25	26	27
28 IL	29 IL	30 IL	31 *			

JANEIRO						
S	T	Q	Q	S	S	D
				1	2	3
4 IP	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

FEVEREIRO						
S	T	Q	Q	S	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8 IL	9 IL	10 IL	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29						

MARÇO						
S	T	Q	Q	S	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18 FP	19	20
21 IL	22 IL	23 IL	24 IL	25	26	27
28 IL	29 IL	30 IL	31 IL			

ABRIL						
S	T	Q	Q	S	S	D
				1	2	3
4 IP	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

MAIO						
S	T	Q	Q	S	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24 PFP	25	26 PFM	27	28	29

JUNHO						
S	T	Q	Q	S	S	D
30	31	1	2	3	4	5
6	7	8	9 FP	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20 ≈	21 ≈	22 ≈	23 ≈	24 ≈	25	26
27	28	29	30			

JULHO						
S	T	Q	Q	S	S	D
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

AGOSTO						
S	T	Q	Q	S	S	D
1 Δ	2 Δ	3 Δ	4 Δ	5 Δ	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Dia	Feriado
01/jan	Dia de Ano Novo
25/mar	Sexta -feira Santa
27/mar	Dia de Páscoa
25/abr	Dia da Liberdade
01/mai	Dia do Trabalhador
10/jun	Dia de Portugal
15/ago	Dia de Assu. de Nossa Senhora
15/set	Feriado Municipal de Setúbal
08/dez	Dia da Imaculada Conceição
25/dez	Natal

Código

IL Interrupções Lectivas - 1.º Ciclo

F Feriados

0 Dia do Colégio

≈ Prova

Obs: Período da prova poderá estar sujeito a alterações.

IP Início do Período - 1.º Ciclo

FP Fim do Período - 1.º Ciclo

Δ Colégio Encerrado

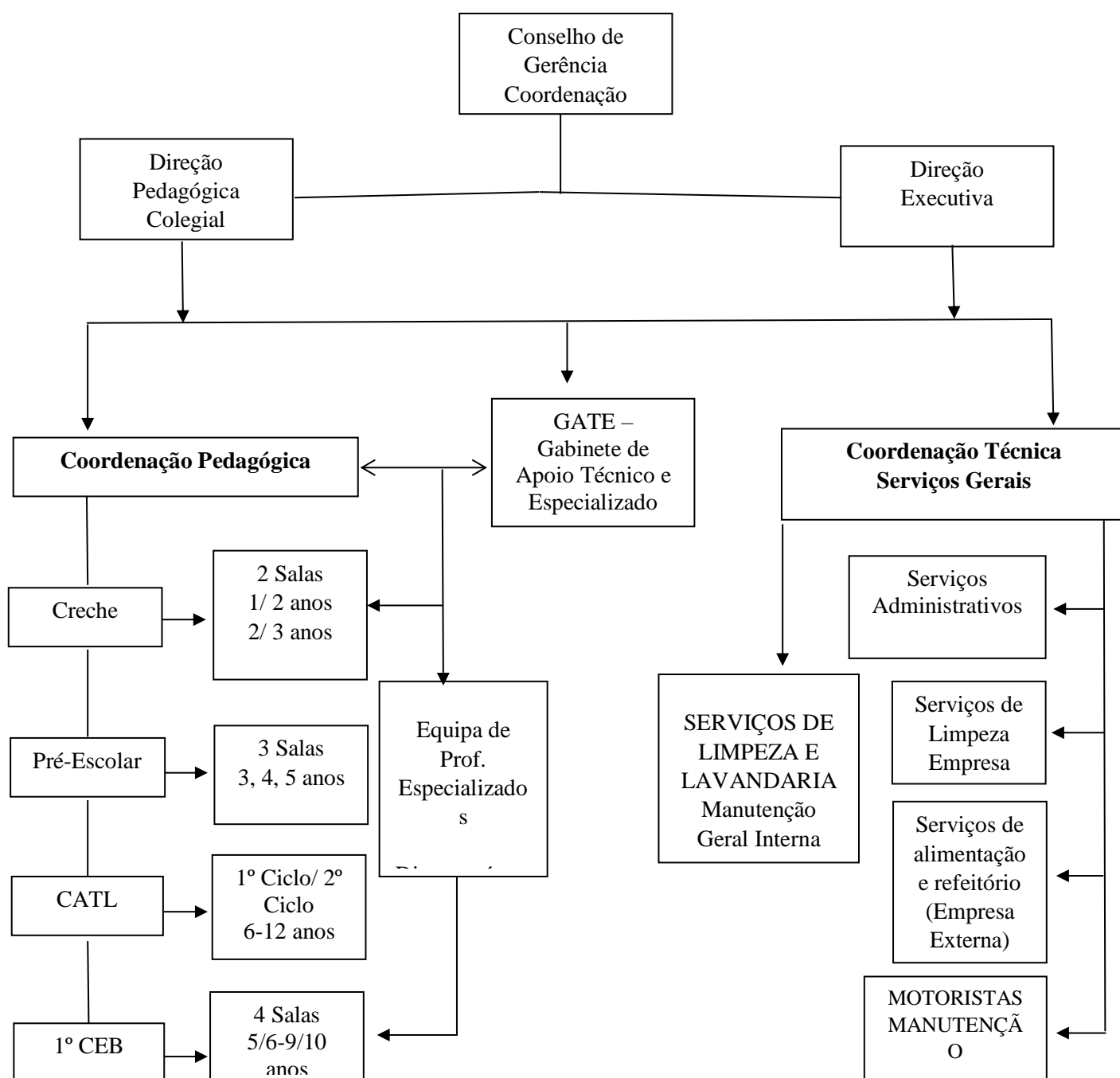
IA Início de aulas 1.º CEB

PFP Prova final de 1.º CEB (4.º ano) - Português

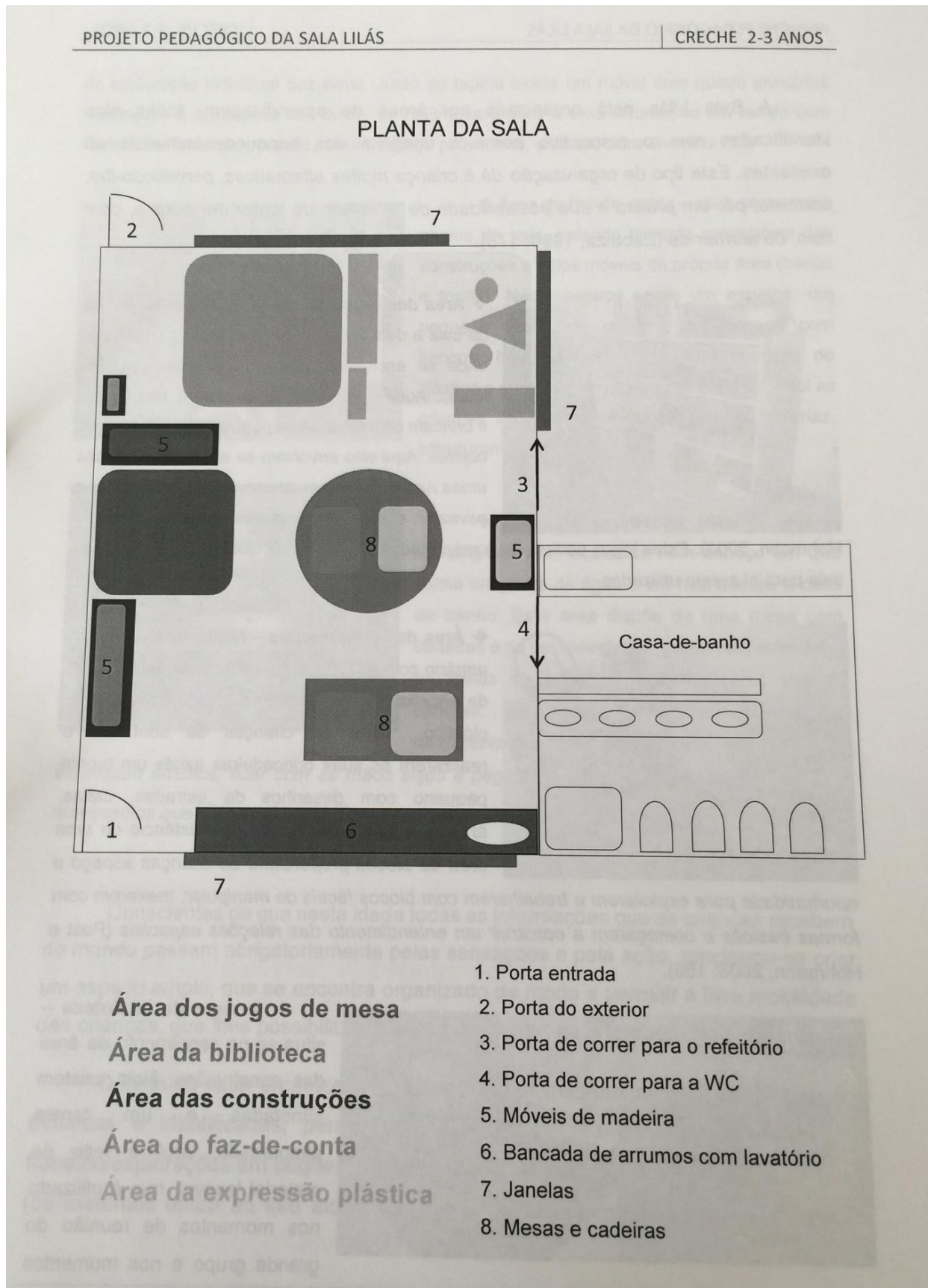
PFM Prova final de 1.º CEB (4.º ano) - Matemática

31* 31 de dezembro, colégio encerra às 16h.

Anexo 5 – Organograma Instituição B (Projeto Educativo, 2015/16)



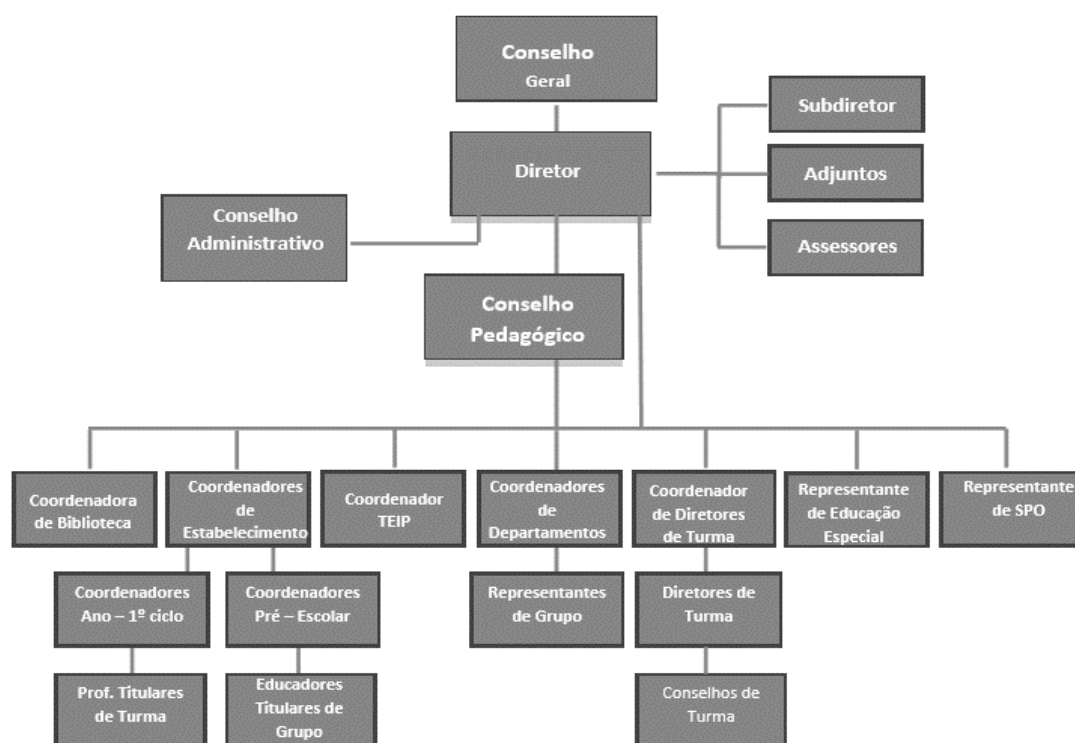
Anexo 6 – Planta de sala, Instituição B (PPS, 2015/16)



Anexo 7 – Rotina da Instituição C



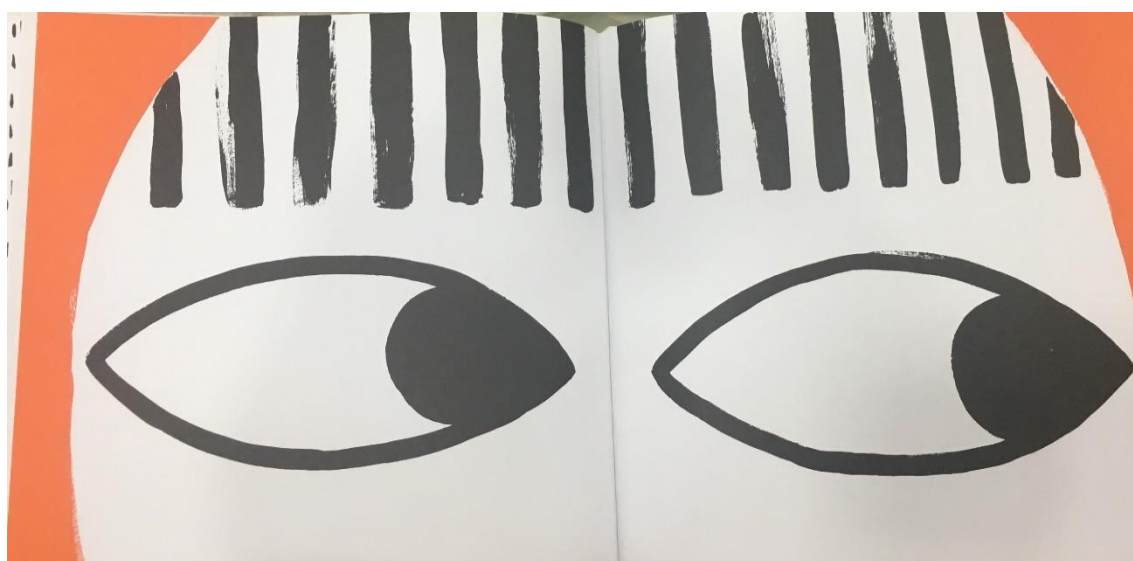
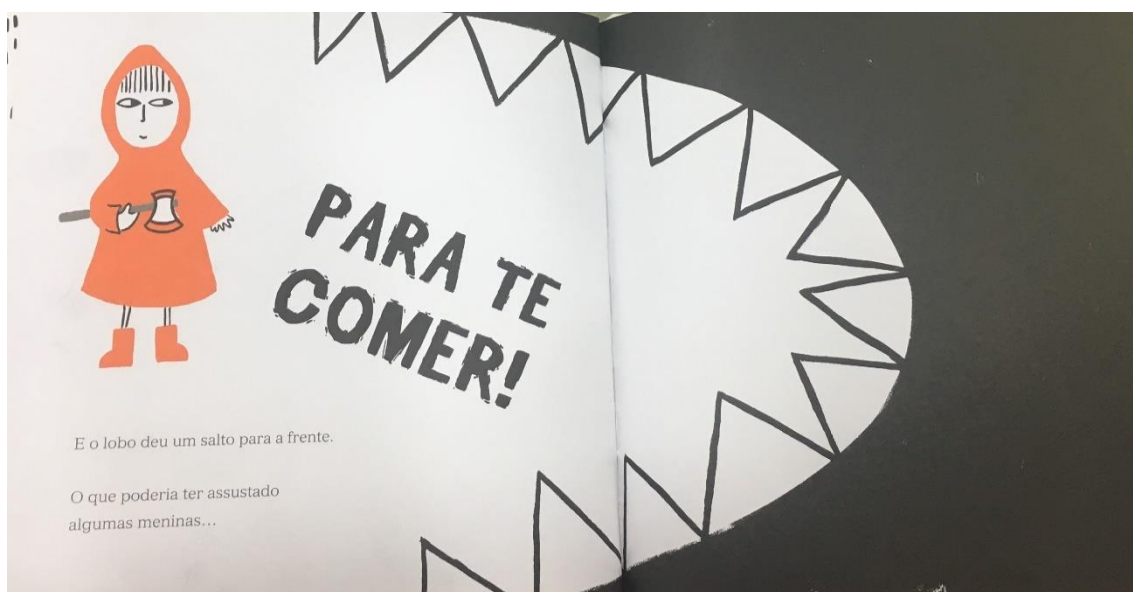
Anexo 8 – Organograma do Agrupamento de Escolas a que pertence a Instituição D



Anexo 9 – Organização da rotina diária na Instituição D (retirado do PCG, 2016/17)

Momento da rotina	Hora
Acolhimento. Marcar a presença. Atividade de grande grupo. Acertar os calendários. Planeamento do dia.	9h00m
Planeamento individual/registo no mapa das atividades	9h30m
Realização das atividades registadas no mapa e projetos	9h40m
Tempo de arrumar	10h30m
Pequeno lanche (leite escolar, ou fruta e uma ou duas bolachas)	10h40m
Recreio no exterior, em conjunto com o outro grupo de pré-escolar e turma do 1º ciclo	11h00m
Atividade de grande grupo/avaliação das atividades da manhã	11h30m
Almoço	12h00m
Escovagem dos dentes na sala	13h00m
Atividade de grande grupo (história, dramatização jogo, canção/musica, dança...)	13h15m
Realização de atividades propostas Trabalho em pequenos grupos	13h45m
Tempo de arrumar	14h30m
Atividade de grande grupo/Apresentação e avaliação das atividades e do dia. Registo das notícias	14h30m
Fim das atividades da componente letiva	15h00m

Anexo 10 – Ilustrações do livro “O Capuchinho” (Woolvin, 2016)



APÊNDICES

Apêndice 1 – Livro Flanelógrafo elaborado por mim



Apêndice 2 – Quadro de Rotina Diária, Instituição A

Horas	Tarefas	Intencionalidades
7H30 – 9H00	Acolhimento no Refeitório	<ul style="list-style-type: none"> – Apoiar as famílias – Promover o convívio entre as crianças do jardim-de-infância
9H00 – 9H30	Reunião de grupo (planificação das atividades)	<ul style="list-style-type: none"> – Promover a comunicação e expressão oral – Promover a atenção e capacidade de concentração das crianças – Aprender e recordar canções e lengalengas, desenvolvendo a consciência fonológica, sentido de ritmo e musicalidade – Contagem de histórias com ou sem suporte de livros
9H30 – 10H45	Atividades pedagógicas e brincadeiras nas áreas*	<ul style="list-style-type: none"> – Trabalhar conteúdos específicos presentes nas OCEPE – Promover a aprendizagem através do lúdico – Promover interações sociais entre as crianças – Proporcionar situações que permitam a resolução de problemas – Promover a autonomia das crianças no trabalho e no lúdico
10H45 – 11H00	Momento de arrumar	<ul style="list-style-type: none"> – Fomentar a responsabilidade nas crianças – Incluir as crianças em todos os momentos da rotina
11H00 – 11H15	Recordar em grande grupo	<ul style="list-style-type: none"> – Estimular a memória – Promover a reflexão sobre as ações e sobre situações específicas – Atribuir significado a ações e situações específicas
11H20 – 11H50	Recreio***	<ul style="list-style-type: none"> – Proporcionar momentos lúdicos – Favorecer o desenvolvimento motor das crianças – Proporcionar situações de interação social entre todas as crianças do jardim-de-infância
12H00 – 13H00	Higiene e almoço**	– Promover a autonomia
13H00 – 15H30	Repouso e higiene	– Desenvolver hábitos vida saudáveis
14H00 – 15H30	Atividades pedagógicas (grupo de pré-escolar)	*
15H30 – 16H15	Higiene e lanche	**
16H30 – 17H15	Brincadeira livre no exterior	***
17H30 – 19H00	Atividades livres nas áreas e regresso a casa	*

Apêndice 3 – Quadro de Rotina Semanal, Instituição A

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira
7H30 – 9H00	Acolhimento no Refeitório	Acolhimento no Refeitório	Acolhimento no Refeitório
9H00 – 9H30	Reunião de grupo (planificação das atividades)	Reunião de grupo (planificação das atividades)	Reunião de grupo (planificação das atividades)
9H30 – 10H45	Atividades pedagógicas e brincadeiras nas áreas 10H00 A.E. Ballet 11H00 A.E. Capoeira	Atividades pedagógicas e brincadeiras nas áreas 10H30 A.E. Inglês 11H00 A.E. Ginástica	Atividades pedagógicas e brincadeiras nas áreas 10H30-11H00 A.E. Natação II 11H15-12H00 A.E. Natação I
10H45 – 11H00	Momento de arrumar	Momento de arrumar	Momento de arrumar
11H00 – 11H15	Recordar em grande grupo	Recordar em grande grupo	Recordar em grande grupo
11H20 – 11H50	Recreio	Recreio	Recreio
12H00 – 13H00	Higiene e almoço	Higiene e almoço	Higiene e almoço
13H00 – 15H30	Repouso e higiene	Repouso e higiene	Repouso e higiene
14H00 – 15H30	Atividades pedagógicas (grupo de pré-escolar)	Atividades pedagógicas (grupo de pré-escolar)	Atividades pedagógicas (grupo de pré-escolar)
15H30 – 16H15	Higiene e lanche	Higiene e lanche 16H00-16H45 A.E. Yeah! (Ciências) – 15 em 15 dias	Higiene e lanche
16H30 – 17H15	Brincadeira livre no exterior	Brincadeira livre no exterior	Brincadeira livre no exterior
17H30 – 19H00	Atividades livres nas áreas e regresso a casa	Atividades livres nas áreas e regresso a casa	Atividades livres nas áreas e regresso a casa

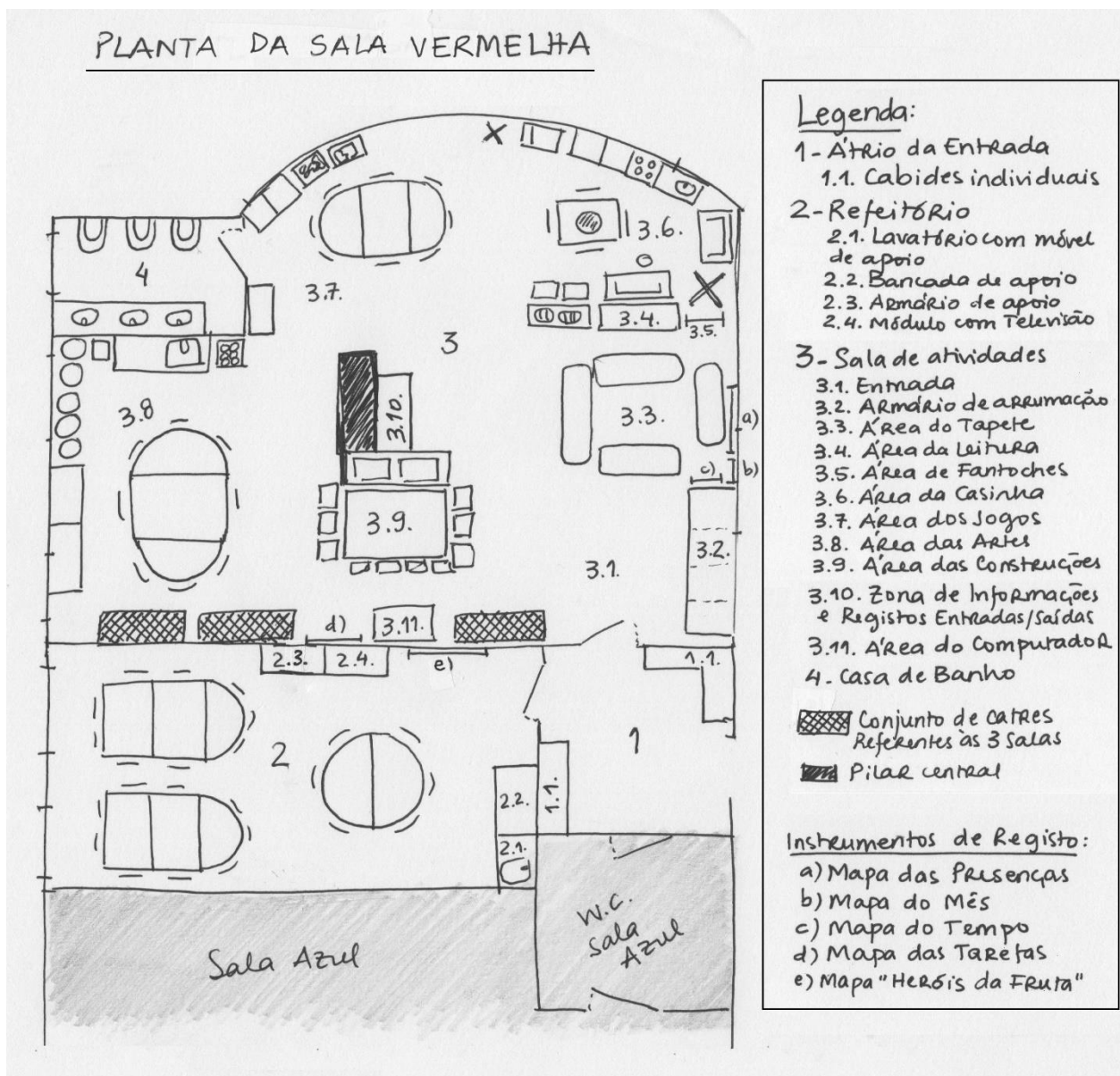
Apêndice 4 – Atividades extracurriculares, Instituição A

Segunda-feira			Terça-feira			Quarta-feira		
Horas	Ativ. Extrac.	N.º Cr.	Horas	Ativ. Extrac.	N.º	Horas	Ativ. Extrac.	N.º Cr.
10H00	Ballet	1	10H30-11H00	Inglês	6	10H30-11H15	Natação Nível avançado	3
11H00	Capoeira	6	11H00	Ginástica	8	11H15-12H00	Natação nível básico	10
			16H00-16H45	Yeah (Ciência)*	5			

*Apenas de 15 em 15 dias

Quinta e Sexta-feira sem atividades extracurriculares.

Apêndice 5 – Planta da Sala, Instituição A



Apêndice 6 – Rotina diária, Instituição B

COMPONENTE SÓCIO-EDUCATIVA – Período de Antecipação				
Horas	Descrição	Local	Intervenientes	Intencionalidades
7H30 – 8H30	<ul style="list-style-type: none">– Abertura do Colégio– Acolhimento geral	– Sala Azul	<ul style="list-style-type: none">– Crianças– Famílias– Equipa das auxiliares da creche (rotatividade semanal)– 9H00 – Chegada da Educadora	<ul style="list-style-type: none">– Apoiar as famílias– Dar boas-vindas calorosas às crianças e familiares– Receber informação dos pais sobre as crianças– Respeitar os momentos de separação– Transmitir segurança às crianças e famílias
8H30 – 9H00	<ul style="list-style-type: none">– Acolhimento creche	– Sala Lilás		
COMPONENTE LETIVA				
9H30 – 9H45	<ul style="list-style-type: none">– Momento de grande grupo (atividade proposta de descoberta e exploração)	– Sala Lilás	<ul style="list-style-type: none">– Crianças da Sala Lilás– Equipa pedagógica de Sala	<ul style="list-style-type: none">– Proporcionar momentos de conversas de roda, músicas, lengalengas, histórias– Organizar o dia e introduzir atividades seguintes
9H45	<ul style="list-style-type: none">– Merenda da Manhã			<ul style="list-style-type: none">– Promover hábitos de alimentação saudável
10H00 – 11H00	<ul style="list-style-type: none">– Atividades ativas espontâneas ou propostas	– Exterior ou espaço alternativo		<ul style="list-style-type: none">– Experiências de exploração (sensorial, artística, plástica, motora, dramática, etc.)– Conceder liberdade de escolha das crianças pela participação ou não nas propostas
11H00 – 11H10	<ul style="list-style-type: none">– Momento de arrumar	– Sala Lilás		<ul style="list-style-type: none">– Facilitar a transição para o momento seguinte através de uma canção– Ensinar hábitos de arrumar favorecendo melhor apropriação do espaço e materiais

COMPONENTE LETIVA – Continuação				
11H10 – 12H20	<ul style="list-style-type: none">– Higiene– Almoço– Higiene	<ul style="list-style-type: none">– Casa de banho– Refeitório	<ul style="list-style-type: none">–	<ul style="list-style-type: none">– Promover hábitos de higiene– Estabelecer relações afetivas– Promover a autonomia– Promover hábitos de alimentação saudável– Proporcionar momentos de convívio social entre crianças e adultos
12H20 – 12H30	<ul style="list-style-type: none">– Momento de Relaxamento	<ul style="list-style-type: none">– Sala Lilás (Tapete)	<ul style="list-style-type: none">– Crianças da Sala Lilás– Equipa pedagógica de Sala	<ul style="list-style-type: none">– Facilitar a transição entre a atividade e repouso– Desfrutar de momentos relaxantes e de troca de afetos
12H30 – 15H00	<ul style="list-style-type: none">– Momento de Repouso	<ul style="list-style-type: none">– Bebeteca	<ul style="list-style-type: none">– Crianças da Sala Rosa e Lilás– Educadoras/– Auxiliares (rotatividade no horário de almoço)	<ul style="list-style-type: none">– Promover a autonomia no despir, descalçar e adormecer– Promover hábitos de vida saudáveis– Aprender a respeitar o ritmo individual de cada criança
15H00 – 15H30	<ul style="list-style-type: none">– Higiene– Momento de transição em grupo	<ul style="list-style-type: none">– Casa de Banho– Sala Lilás (Tapete)	<ul style="list-style-type: none">– Crianças da Sala Lilás– Educadora	<ul style="list-style-type: none">– Promover hábitos de higiene– Estabelecer relações afetivas– Promover a autonomia– Desfrutar de momentos de conversas de roda
15H30 – 16H00	<ul style="list-style-type: none">– Lanche– Higiene	<ul style="list-style-type: none">– Refeitório– Casa de Banho	<ul style="list-style-type: none">– Crianças da Sala Lilás– Equipa pedagógica de Sala	<ul style="list-style-type: none">– Promover a autonomia– Promover hábitos de alimentação saudável– Proporcionar momentos de convívio social entre crianças e adultos– Promover hábitos de higiene– Estabelecer relações afetivas
16H00	<ul style="list-style-type: none">– Atividades ativas espontâneas	<ul style="list-style-type: none">– Sala de atividades ou exterior		<ul style="list-style-type: none">– Desfrutar de momentos de brincadeira livres no exterior ou na sala
17H00	<ul style="list-style-type: none">– Regresso às famílias			<ul style="list-style-type: none">– Apoiar as famílias– Dar informação aos pais sobre as crianças– Despedir-se calorosamente das crianças e famílias

COMPONENTE SÓCIO-EDUCATIVA – Período de Prolongamento				
18H00 – 19H00	<ul style="list-style-type: none"> – Atividades de descoberta e exploração nas áreas da sala – Encerramento do Colégio 	<ul style="list-style-type: none"> – Sala Lilás Ou Exterior 	<ul style="list-style-type: none"> – Crianças – Famílias – Equipa das auxiliares da creche (rotatividade semanal) 	<ul style="list-style-type: none"> – Apoiar as famílias – Dar informação aos pais sobre as crianças – Despedir-se calorosamente das crianças e famílias

Apêndice 7 – Letra da canção “Quinta das Peras”

Quinta das Peras

Eu fui à Quinta das Peras
– E peras?
E colhi de lá maçãs
– E peras?
Veio de lá o homem das uvas
– E peras?
Ó rapaz olha as romãs!

Refrão:

*E peras, e peras, e peras e maçãs
Ameixas e uvas, marmelos e romãs
(Repetir refrão)*

Apêndice 8 – Dossier de “Novidades”, Instituição B



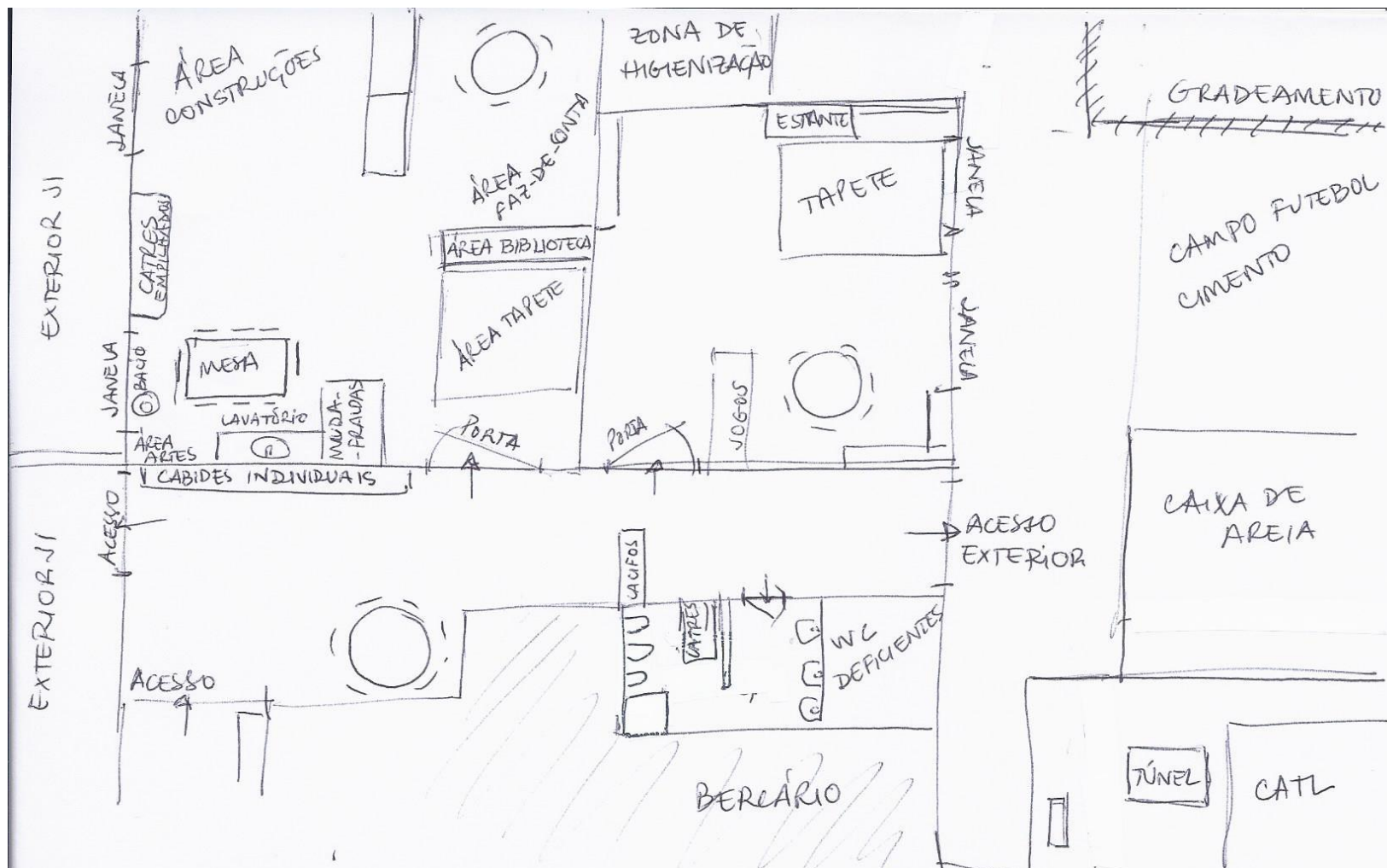
Trata-se de uma capa com micas contendo o que a educadora designou por “novidades”. Este dossier pretende reforçar a continuidade entre o ambiente familiar e a escola pois possui folhas A4 impressas pelas famílias contendo fotografias, com ou sem texto, relatando as principais “novidades” ocorridas

ao longo do ano letivo. Por exemplo, contém fotografias de aniversários, saídas ao Jardim Zoológico, passeios de comboio, idas à praia, entre outras atividades que as famílias pretendam partilhar. Encontra-se ao alcance das crianças, sendo bastante procurado pelas mesmas para consulta.

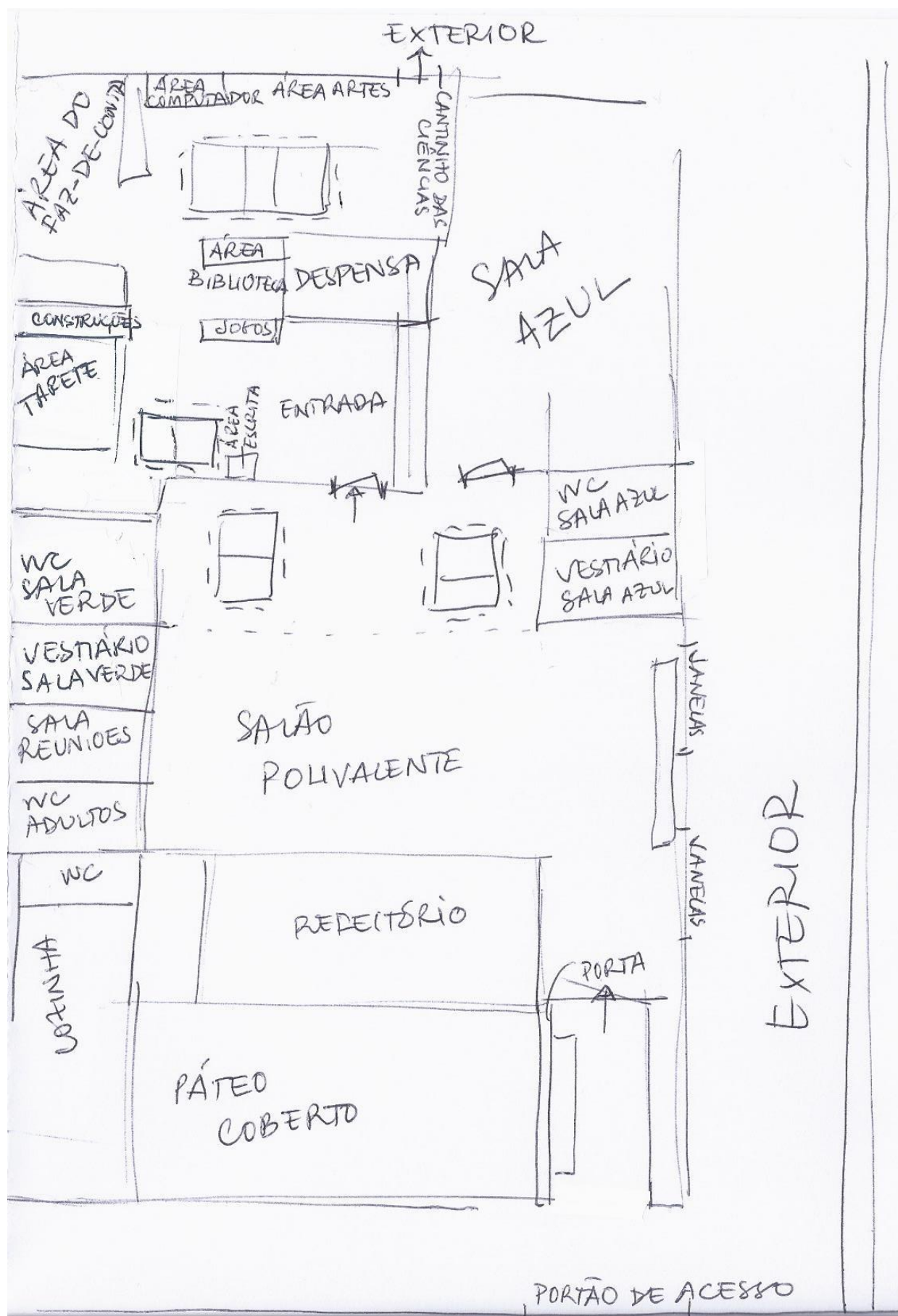
Para além deste dossier, existe um livro de argolas elaborado pela educadora em colaboração com as famílias contendo uma “ficha identificativa” de cada criança do grupo. Nessa página existem duas colunas “gosto”/“não gosto”, onde se encontram coladas imagens ou fotografias de situações ou objetos que as crianças apreciem ou não.



Apêndice 9 – Planta da sala, Instituição C



Apêndice 10 – Planta de sala, Instituição D



Apêndice 11 – História reinventada, Instituição A

Era uma vez uma Capuchinho Verde (Criança D). A sua mãe deu-lhe um recado:

- Capuchinho, já tens 5 anos e és responsável (Criança C). Vai a casa da Avozinha levar estes bolinhos, mas não entres na Floresta Encantada!

A Capuchinho Verde distraiu-se a correr atrás do Gato Rogério (Criança C) e entrou na Floresta Encantada. Lá viu árvores cheias de fruta (Criança N), ursos (Criança JD), gaivotas (Criança M), flores (Criança M) e um lago onde nadavam o Hulk e a Kitty (Criança B) e a Cinderela (Criança A).

A Bruxa Mimi zangou-se com o Gato Rogério e lançou um feitiço (C), que acertou na cesta da Capuchinho:

- Paus pic! Paus pic! (Criança C)

E zás... a cesta transformou-se numa trotinete super-rápida e voadora que levou a Capuchinho Verde e o Gato Rogério até à Serra da Estrela (Criança C).

Ui, que calor! (Criança C). Mas a neve estava lá (Criança C). Um boneco de neve começou a atirar bolas de neve à Capuchinho (Criança C) e os dois brincaram até que ouviram:

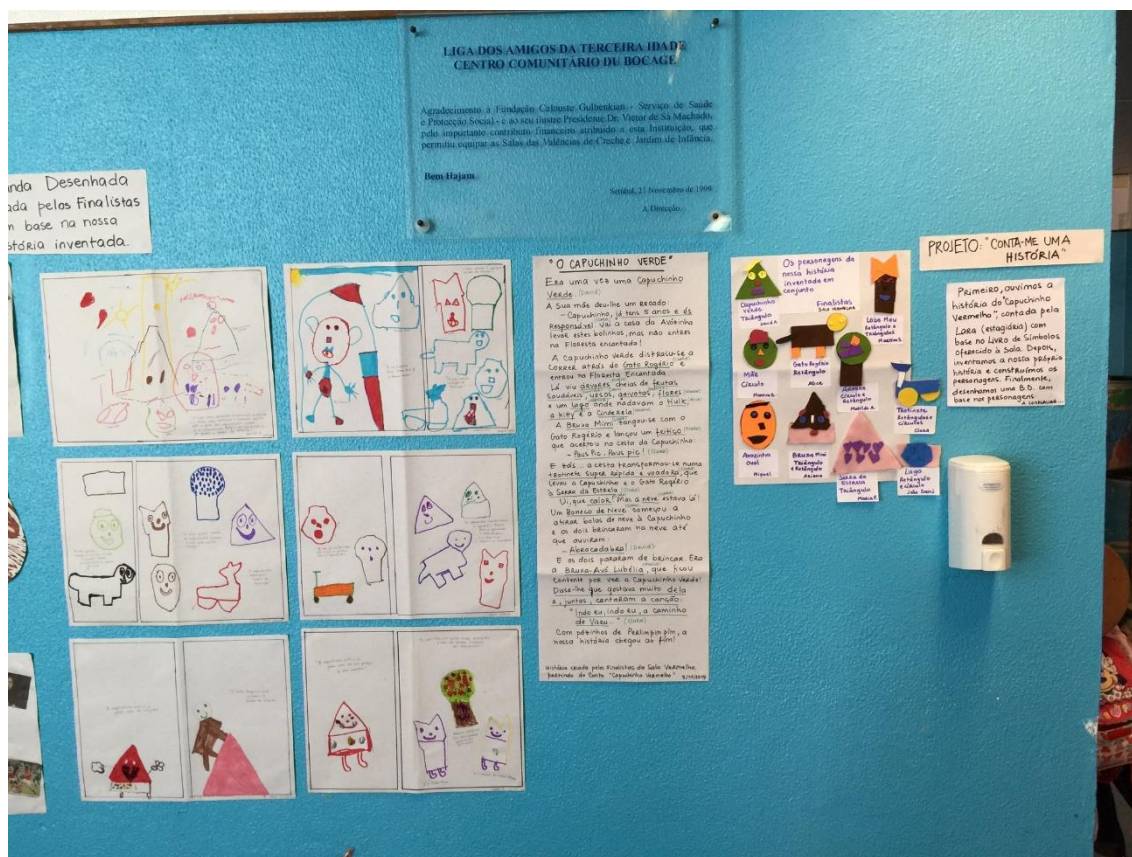
- Abracadabra! (Criança D)

E os dois pararam de brincar. Era a Bruxa-Avó Lubélia (Criança M), que ficou contente por ver a Capuchinho Verde! Disse-lhe que gostava muito dela e, juntas, cantaram a canção:

- Indo eu, indo eu a caminho de Viseu. (Criança C)

Com pozinhos de perlimpimpim, a nossa história chegou ao fim!

Apêndice 12 – Fotografia das figuras inventadas e Banda Desenhada



Apêndice 13 – Transcrição do reconto da história “*O Capuchinho*”, Instituição B

Lara – Agora vamos fazer uma coisa muito gira, vamos voltar a escrever a história do Capuchinho Vermelho, mas de uma maneira diferente. Aqui nesta história [livro] é a menina que come o lobo. Na outra história [conto tradicional com livro flanelógrafo] é o lobo que come a menina e depois vem um caçador salvá-la. E na nossa história? Vamos começar a escrever todos? E vão me dar ideias... e eu vou escrever ao mesmo tempo. Vamos lá... vamos começar pelo título, é Capuchinho Vermelho que querem ou outro nome?

[Coloquei uma folha branca A3 no centro e comecei a escrever o título à frente das crianças.]

Vários – Outro nome

Lara – Qual é o nome que querem? Diz lá Mf...

Criança Mf – É o Capuchinho Vermelho.

Lara – Capuchinho Vermelho? Não querem outra cor? Capuchinho quê? Azul?

Criança D – Azul

Lara – Pode ser Capuchinho Azul, da cor do D, pode ser?

Criança A – Depois amarelo

Lara – Podemos por as cores de toda a gente... então vá (escrevi ao mesmo tempo que ditei) O Capuchinho...

Criança A – ... Azul!

Lara – ... Azul. Era uma vez... Como é que começa a história? Era uma vez...

Criança A – ... um Capuchinho Vermelho e Amarelo

Lara – (repeti enquanto escrevi) Era uma vez um Capuchinho Vermelho e Amarelo?

Criança A – Sim.

Lara – E depois o que é que aconteceu ao Capuchinho Vermelho e Amarelo?

Criança G – Morreu!

Lara – Morreu, G?

Criança B – Mordeu o lobo!

Lara – Começa assim a história? Quem é que deu uma ordem ao Capuchinho?

Criança B – Mordeu o lobo!

Lara – Foi a mãe, não foi?

Várias crianças – Foi.

Lara – E então? O que é que a mãe disse ao Capuchinho para fazer?

Criança Mr – Não vás...

Lara – Não vás...?

Criança Mr – ... Para ao pé do lobo...

Lara – Não vás para ao pé do lobo. Mas o que é que aconteceu para a mãe dizer isso?

Ela tinha de fazer qualquer coisa... o quê?

Criança D – Os bolos

Lara – Levar doces a quem?

Criança D – À avozinha

Criança Mf – A avó tava doente

Lara – Era uma vez o Capuchinho Vermelho e Amarelo. A avozinha estava doente...

Então, quem é que lhe disse para levar os doces?

Criança Mf – A mamã

Lara – (reformulei enquanto escrevi) A avozinha

Criança A - ... Tava doente...

Lara - ... estava doente, e a mamã...

Criança B - ... Levou...

Lara - ... pediu à Capuchinho para ir levar

Criança A - ... os doces

Lara - ... os docinhos, a quem?

Criança Cl - ... à avozinha

Lara - ... muito bem. E depois? Disse para não ir?

Criança Mr – Ao pé do lobo...

Lara – (escrevi) ... e a mamã disse-lhe para não ir ao pé do lobo... porquê?

Criança Cl – Porque a mãe tava mascarada de lobo

Lara – Porque a mãe estava mascarada de lobo e ia fazer uma surpresa, boa! (repeti e escrevi) Porque a mãe estava...

Criança A - ... mascarada de lobo

Lara - ...mascarada de lobo.

Educadora cooperante – O D também disse que depois ia comer a menina

Criança D – ia comer a menina!

Várias crianças falaram ao mesmo tempo enquanto escrevi, repetindo:

Lara - ... e ia comer a menina... e depois? O que é que aconteceu? A mãe estava mascarada de lobo e pregou uma partida à menina, foi? O que é que ela fez?

Criança A – comeu...

Lara – Comeu o quê? Uma bolacha?

Criança Cl – Não! Mordeu o lobo!

Lara – Mordeu o lobo, a mãe? (escrevi)

Criança A – Comeu o Capuchinho, a mãe.

Criança LS – Não, comeu o lobo.

Lara – Comeu o lobo? Logo aqui quando o encontrou na floresta?

Criança LS – Sim.

Lara – E depois, o que é que aconteceu?

Criança LS - E depois ficou mascarada de lobo ... a Capuchinho no meio das árvores

Lara – (enquanto escrevia) A Capuchinho Vermelho...

Criança Cl – O que tas a fazer, Lara?

Lara – Eu estou a escrever o que vocês me dizem para a nossa história. (voltei a escrever)
encontrou o lobo...

Criança A - ... mau

Lara - ... pelo caminho ... e comeu ou mordeu?

Várias crianças – Mordeu!

Criança LS - ... mascarada de lobo...

Lara - ... e ficou mascarada de lobo... Depois, ela foi para onde mascarada de lobo?

Criança Mf – Foiiii.... Foiiii.... Foiiii... foiiii

Lara – (risos) Quem ajuda a Mf?

Várias crianças – Eu! Eu! Eu!

Lara - ... foi para?

Criança B – Foi morder o lobo!

Lara – Sim, ela mascarou-se de lobo e para onde foi ela mascarada de lobo? Foi toda contente pela rua...

Criança Mf – Foi pela floresta...

Lara – Foi pela floresta mascarada de lobo, e depois foi para onde?

Criança A – Foi pra casa!

Lara – Foi para casa? Onde estava a mãe também mascarada de lobo, não era? E o que é que elas fizeram as duas? Vocês disseram que a mãe também estava mascarada de lobo, não é? Ela voltou para casa e encontrou a mãe mascarada de lobo e o que é que aconteceu às duas: à mãe e à filha mascaradas de lobo? Fizeram uma festa?

Criança G – Sim

[As crianças repetiram várias vezes “fizeram uma festa”... “uma festa”... enquanto eu escrevia.]

Lara – Fizeram uma festa? E o que é que aconteceu, chamaram alguém?

Várias crianças – Sim

Lara – Quem?

Criança Mr – É o caçador

[Várias crianças repetiram “o caçador”, por diversas vezes.]

Lara – (enquanto acabava de escrever) Chamaram o caçador e fizeram o quê na festa, dançaram? Comeram os bolinhos? Viram um filme? O que é que fizeram?

Criança D – Ver um filme

Lara – Viram um filme? Qual foi o filme?

Criança Mr – Noddy

Criança MI – Bolo

Educadora cooperante - Viram um filme do Noddy

Auxiliar – Comeram um bolo

Educadora cooperante – Festa sem bolo não é festa!

Lara – (ditei enquanto escrevi) Comeram um bolo e viram um filme do Noddy...

Criança Mr – Do Ruca

Criança A – Da Dora Exploradora

Lara – Mais... E depois como é que acaba a história?

Criança D – Acabou-se ao fim...

Auxiliar – Com pozinhos de perlimpimpim, acabou-se ao fim, pronto (risos)

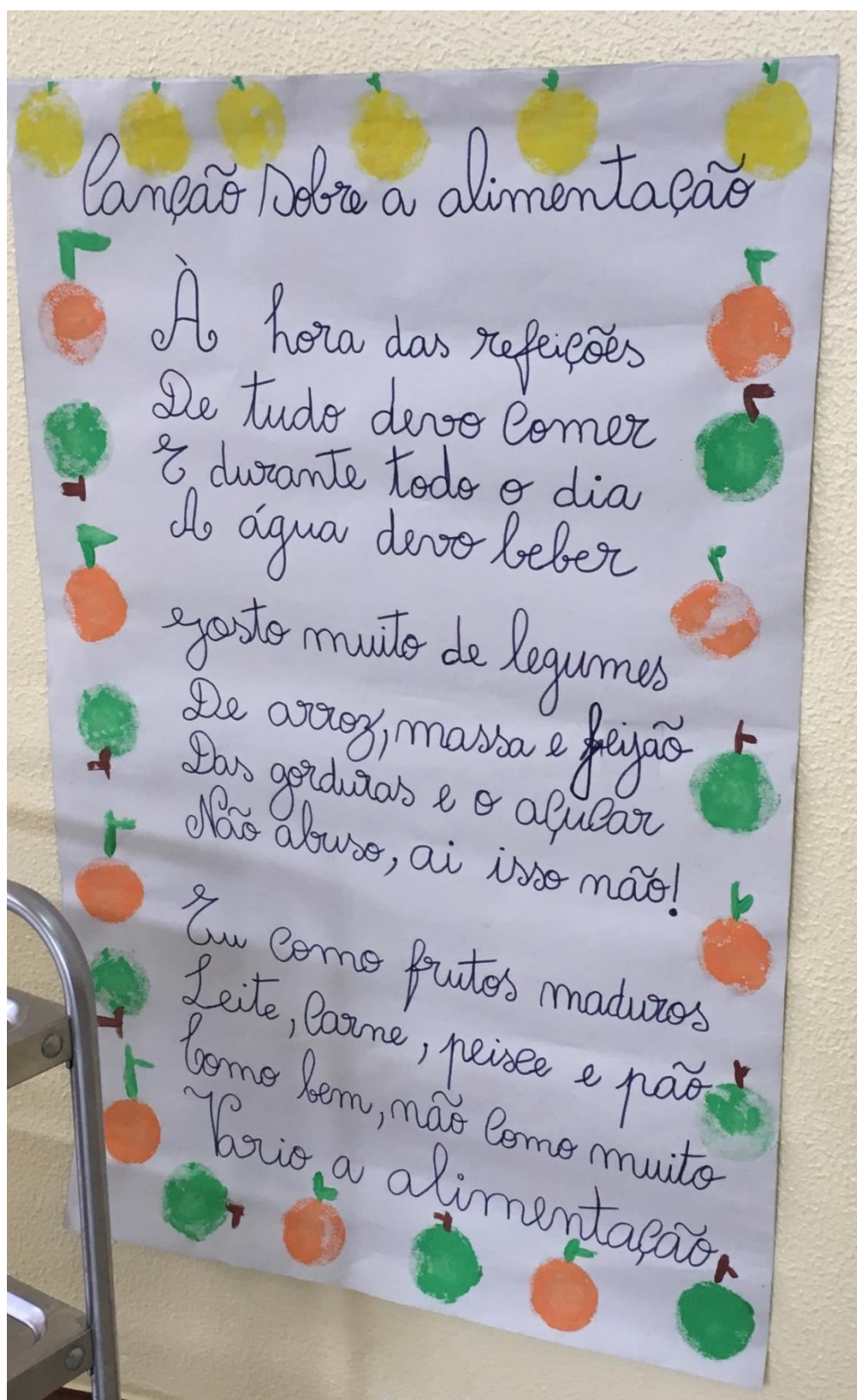
[Pausa enquanto escrevia o desfecho.]

Lara – Está muito gira a vossa história! Então, o nome é “O Capuchinho Azul”, mas depois aparece aqui um capuchinho vermelho e amarelo, não é? (comecei a ler) Era uma vez...vou ler a história que vocês me contaram... Era uma vez...

[Depois de reler, perguntei]

Lara – Gostaram da vossa história? Está gira assim?

Várias crianças – Sim!

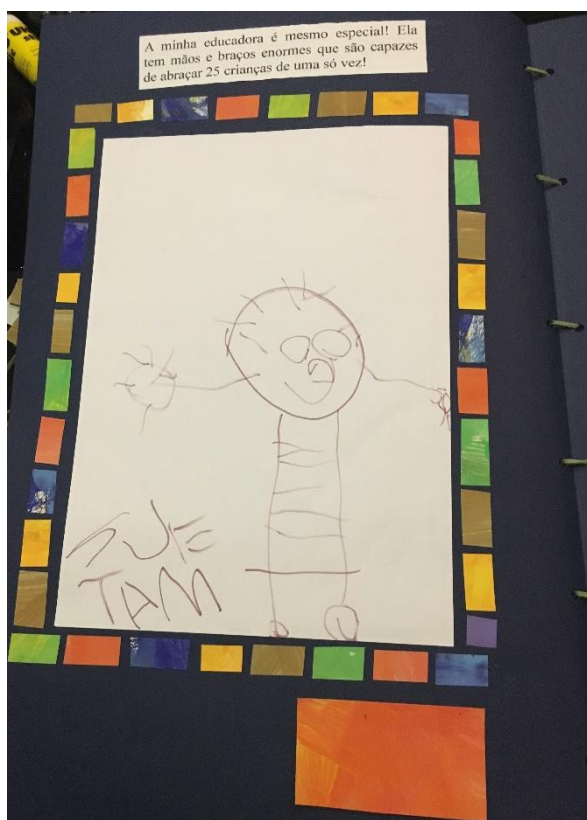


Apêndice 15 – História escrita por mim e ilustrada pelas crianças

A minha educadora é especial. Chama-se G. Ela usa sempre uma bata colorida que é uma espécie de vestido mágico que põe no início do dia e só tira quando saímos da sala.

Eu penso que dentro dos seus bolsos estão uns pozinhos mágicos que usa para vários fins... como, por exemplo, para nos receber com um enorme sorriso e muita energia bem cedo, de manhã.

Sinceramente, não sei como consegue receber tantas crianças e suas famílias ao mesmo tempo no início do dia. Conhece os nomes de todos, embora às vezes os troque, e tem sempre uma palavra especial para cada um.



A minha educadora é mesmo especial! Ela tem mãos e braços enormes que são capazes de abraçar 25 crianças de uma só vez!

Mas também consegue ser tão pequenina ao ponto de caber no pensamento de uma criança. Ela compreende-nos mesmo bem! A minha educadora consegue ver o sol a brilhar atrás das nuvens.

Consegue entusiasmar-se até com os pingos da chuva. Encontra interesse no tronco e nas folhas das árvores, mesmo quando estas já estão secas.

A minha educadora é feliz e faz-me também feliz!

Ela leva-me a viajar num barco imaginário por mares nunca antes navegados. Ensina-me a sonhar e imaginar o mundo que ainda não conheço.

A sua criatividade não tem limites! Às vezes parece que vive num mundo encantado onde nós somos abelhas que giram e rodopiam à sua volta em perfeita harmonia.

Faz-me mesmo lembrar uma fada que voa junto das borboletas fazendo movimentos graciosos enquanto se desloca entre nós.

Ela alegre o nosso dia trazendo flores do conhecimento para dentro da nossa sala. Estas flores são invisíveis, mas o seu cheiro ajuda-nos a aprender e sonhar.

Consegue viajar num submarino mágico com uma hélice supersónica que passa entre os pingos da chuva e sobe ao pico das mais altas montanhas.

A minha educadora não tem medo de nada! Atravessa florestas encantadas repletas de criaturas misteriosas enquanto assobia.

Vive numa casa feita de gomas de frutas.

É sempre simpática para os seus vizinhos e convida-os a levar os seus animais de estimação à sua sala. Gosta mesmo de animais!



A minha educadora está sempre atenta a tudo e gosta de captar todos os momentos especiais na sua máquina fotográfica mágica.

Ela gosta de estar bem-apresentada. Cheira sempre bem e as suas batas são mesmo coloridas. Mas é o seu sorriso que a torna tão bonita. Mais bonita que um colar de diamantes.

A minha educadora G tem um coração enorme. Um coração que brilha como o sol e é tão vasto como o mar.

A minha educadora nunca cresce! Tem alma de uma criança e a sabedoria de um mago.

E eu gosto mesmo dela!

Apêndice 16 – Música introdutória do momento de conto

Mãos para cima

Mãos para cima a brilhar

Boca fechada sem falar

Rabo sentado, perninhas à chinês,

Olha para mim: um, dois, três